

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Kasvatusteaduste õppekava

Grete Evert

**PROBLEEMSETE JA MITTEPROBLEEMSETE ÕPILASTE ÕPIHUVI  
NÄDALA LÕIKES**

Magistritöö

Juhendaja: dotsent Kristi Kõiv

Läbiv pealkiri: Õpihuvi nädalapäevade lõikes

Tartu 2018

## Resümee

### **Probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste õpihuvi nädala lõikes**

Magistritöös võrreldi probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste enesekohaseid hinnanguid hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt ühe nädala nädalapäevade lõikes ning kirjeldati probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste madalat ja kõrget õpihuvi mõjutavaid tegureid tagasivaatavalt eelneva nädala jooksul õpilaste arvates. Lisaks uuriti õpilaste arvamusi õpihuvi tõstmise võimaluste. Eesmärkide täitmiseks viidi läbi kahefaasiline uurimus, mille esimeses faasis uuriti kvantitatiivselt õpilaste hinnanguid oma õpihuvile nädalapäevade lõikes nii hetkeõpihuvi kui õpihuvi tagasivaatavalt arvesse võttes ( $N=289$ ) ning uurimuse teises faasis uuriti kvalitatiivselt, milliseid tegureid toovad välja õpilased ( $N=15$ ) kõrge ja madala õpihuvi iseloomustamiseks ja kuidas saaks õpilaste arvates õpihuvi tõsta. Uurimusest selgus, et probleemse käitumisega õpilaste hinnang hetkeõpihuvile oli madalam võrreldes mitteprobleemse käitumisega õpilastega ühe nädala nädalapäevade lõikes, kusjuures olulised erinevused ilmnasid tööpäevadel (esmaspäeval, teisipäeval, neljapäeval ja reedel). Probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste õpihuvis tagasivaatavalt ühe nädala nädalapäevade lõikes oli probleemsete õpilaste õpihuvi madalam nädala alguses – esmaspäeval ja teisipäeval. Kõrget ja madalat õpihuvi mõjutavate teguritena nimetasid õpilased järgmiseid tegureid: kerge või raske koolipäev, koolipäeva/nädala lõpp/algus, õpikoormus, tervis, positiivne või negatiivne suhtumine kooli, õppimise juhtimine ning ajaplaneerimine ja vaba aeg. Õpihuvi tõstmise osas kirjeldasid õpilased õppetöö organiseerimise, õpetaja, hindamise, õpikoormuse, õppiija kaasamise, õpitu sisu ning õpilase endaga seotud tegureid.

Võtmesõnad: õpihuvi, nädalapäevad, probleemse käitumisega õpilased, mitteprobleemse käitumisega õpilased, Tugevuste ja raskuste küsimustik

## Abstract

### **Interest in Learning Among Students With and Without Behavioural Problems Through the Week.**

This Master's thesis compared self-reported evaluations on momentary interest in learning as well as retrospective interest among students with and without behavioural problems throughout the weekdays over one week. Furthermore, the factors reported by students affecting both low and high interest in learning among students with and without behavioural problems were retrospectively described. In addition, students were asked to describe the possibilities of elevating learning interest. A two-phase study was carried out to meet the objectives. The first phase consisted of a quantitative study of students' evaluations on their interest over the week, taking into account both momentary and retrospective interest in learning ( $N=289$ ). The second phase consisted of a qualitative study on factors affecting high and low interest in learning as reported by students and on how to elevate the interest ( $N=15$ ). The study revealed that over the days of one week, students with behavioural problems had evaluated their momentary interest to be lower than students without behavioural problems, whereby statistically significant differences occurred on workdays (Monday, Tuesday, Thursday, and Friday). In regards to retrospective interest among children with and without behavioural problems, children with behavioural problems evaluated their interest in learning to be lower at the beginning of the week – on Monday and Tuesday. Students' evaluations about the factors affecting their high and low interest were following: the difficulty of the school day, the beginning/end of school day/week, workload, health, negative or positive attitude towards school, study management, and time planning and free time. Students described factors related to the possibilities of elevating learning interest as connected with overall organisation of teaching, teachers, evaluation, involvement of students, the content of teachings, and students' personal factors.

**Keywords:** interest, weekdays, students with behavioural problems, students without behavioural problems, Strength and Difficulties Questionnaire

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sissejuhatus .....	5
1. Õpihuvi teoreetilised alused .....	6
1.1. Õpihuvi mõjutavad tegurid .....	8
1.2.1. Valikuvõimalus. ....	8
1.2.2. Tajutud väärtus ja enesetõhusus. ....	8
1.2.3. Eakaaslased. ....	9
1.2.4. Akadeemiline mina ja teadmiste omandamine. ....	9
1.2.5. Õpetaja. ....	10
1.2.6. Madala õpihuvi põhjuseid. ....	11
1.2. Eesmärgid, uurimisküsimused ja hüpotees. ....	13
2. Metoodika. ....	14
2.1. Uuringu disain .....	14
2.2. Uuritavad .....	14
2.3. Mõõtevahendid .....	14
2.3.1. Hinnangud õpihuvile. ....	14
2.3.2. Tugevuste ja raskuste küsimustik. ....	15
2.3.3. Õpihuvi mõjutavad tegurid. ....	16
2.4. Protseduur .....	16
2.5. Andmeanalüüs .....	17
3. Tulemused .....	19
3.1. Õpihuvi muutumine nädalapäevade lõikes .....	19
3.2. Õpilaste arvamused õpihuvi mõjutavatest teguritest .....	21
3.2.1. Kõrge õpihuvi. ....	21
3.2.2. Madal õpihuvi. ....	27
3.2.3. Õpilaste arvamused õpihuvi tõstmise võimaluste kohta. ....	34
4. Arutelu .....	38
4.1. Arutelu ja järeldused .....	38
4.2. Töö väärtus ja piirangud .....	41
Tänu sõnad .....	43
Autorluse kinnitus .....	43
Kasutatud kirjandus .....	44
Lisad .....	50
Lisa 1. Näide mitteprobleemse käitumisega õpilaste vastuste kodeerimisest ja kategoriseerimisest. ....	50

## Sissejuhatus

Kuigi John Dewey tõi õpihuvi temaatika teaduskirjandusse juba 1913. aastal, on õpihuvi uurimine maailmas hoogustunud viimasel kahel kümnendil (Ainley, 2017). Eestis on õpihuvi teema saanud suuremat kõlapinda viimase viie aasta jooksul tänu Haridus- ja Teadusministeeriumi ellu kutsutud algatusele Huvitav Kool (Huvitav Kool, 2018). Huvitava Kooli üks põhimõtteid on, et kool saab ja peab olema õpilasele huvitav, kusjuures huvitavat kooli iseloomustab „avatus, loovust ja intellektuaalset pingutust soosiv õpe ning mitmekesiste valikute ja otsustusvõimaluste pakkumine õpilastele.“ (Haridus- ja Teadusministeerium, 2017). Vähene huvi õppimise vastu on hariduses probleemiks, seda eriti noorukiealiste osas seoses aineõppega (Hidi & Harackiewicz, 2000). Näiteks Frenzel, Goetz, Pekrun ja Watt (2010) leidsid, et huvi matemaatika õppimise vastu langes pidevalt viiendast seitsmenda klassini ning jäi madalale tasemele püsima kaheksandas ja üheksandas klassis. Samuti on leitud, et viiendast üheksanda klassini muutub õpilaste arusaam õpihuvi mõiste sisust: kui viienda klassi õpilased hindavad õpihuvi pigem afektiivsest reaktsioonist lähtuvalt, siis üheksanda klassi õpilased lähenevad õpihuvi hindamisele pigem kognitiivselt – väärtuspõhiselt (Frenzel, Pekrun, Dicke, & Goetz, 2012). Eestis on õpihuvi uuritud näiteks loodusteaduste valdkonnas (Teppo, Semilarski, Soobard, & Rannikmäe, 2017), teksti lingvistiliste omadustega seoses (Mikk & Kukemelk, 2010) ning uuritud on ka õpetaja käitumisviiside ja õpihuvi seost (Säälik, Mikk, Krips, & Kalk, 2013).

Teema on aktuaalne, sest õpihuvi, selle tekitamine ning säilitamine on oluline nii elukestva õppe (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014), kooli rahulolu (Lukk et al., 2016; Valk, 2018), õpilase enesekohaste oskuste arengu (nt Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005) kui koolist väljalangevuse ennetamise seisukohalt (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015). Lisaks on eelnevatele uurimustele tuginedes välja pakutud, et õpihuvi võib ennustada ka (karjääri)valikuid tulevikus (Harackiewicz & Knogler, 2017).

## 1. Õpihuvi teoreetilised alused

Hidi (2006) järgi on huvi nii unikaalne motivatsiooniline muutuja kui psühholoogiline seisund, mis ilmneb persooni ja huviobjekti vahelises interaktsioonis. Huvi iseloomustab kõrgeenud ja fokuseeritud tähelepanu, keskendumine ja afekt, aga ka võrdlemisi püsiv eelsoodumus korduvalt siduda ennast mingi objekti, tegevuse või ideega (Ainley, 2006, 2007; Hidi, 2006). Renninger ja Hidi (2011) toovad oma metaanalüüsis eelnevale teaduskirjandusele tuginedes välja, et huvi uurijad on ühisel seisukohal viies huvi puudutavas aspektis: (1) huvi on sisu või objekti spetsiifiline – see tähendab seotud mingi kindla objekti või sündmusega; (2) huvi hõlmab suhet inimese ja keskkonna vahel ning püsib läbi interaktsiooni – see tähendab, et inimesel on eeldused, aga keskkond määrab huvi arengu ja selle suuna; (3) huvil on nii kognitiivsed kui afektiivsed komponendid; (4) inimene ei ole alati oma huvist teadlik; (5) huvil on füsioloogiline/neuroloogiline alus, mõõdetavad on aju aktiivsuse erinevused. Huvi on kohene reaktsioon uuele õppeülesandele, mis sisaldab emotsionaalses mõttes erutust, erksust, tähelepanu ja keskendumist (Ainley, 2006). Huvi on arendatav ja huvi arengut toetab keskkond (Renninger, 2009). Huvi jaguneb individuaalseks ja situatsiooniliseks huviks (Hidi, 1990).

Individuaalne õpihuvi üldiselt on püsiv kalduvus olla seotud mingi tegevusega ja sellega kaasnevad positiivsed emotsioonid ning tulemuseks on tavaliselt õpitulemuste tõus (Renninger, 2000). Individuaalne õpihuvi võib olla spetsiifiline (mingist kindlast valdkonnast või õppeainest huvitumine) või üldine (üldine tahe saada teada uut infot ning teadmisi, arendada ideid ja saada teada midagi uut mõne varem huvitanud teema kohta) (Ainley, Hidi, & Berndorff, 2002). On leitud, et individuaalne õpihuvi otseselt ei mõjuta teadmiste omandamist, vaid teeb seda läbi situatsioonilise õpihuvi (Rotgans & Schmidt, 2017b).

Situatsiooniline õpihuvi tekib keskkondlike stiimulite mõjul ning situatsioonilise huvi osas on oluline nii tähelepanu koondamine kui materjali esitamine (Hidi, 1990; Hidi & Renninger, 2006). Situatsiooniline õpihuvi tekib ainult siis, kui õpilasel on õpitavas teemas teadvustatud puudujääk: erinevus selle vahel, mida õpilane peaks teadma ja mida õpilane teab (Rotgans & Schmidt, 2011, 2014). Situatsiooniline huvi ennustab tajutud õppimist ehk õpilase enda hinnangut õpitu omandamisele (Rotgans & Schmidt, 2011, 2017b). See, mis ulatuses kogeb õpilane situatsioonilist huvi õppetegevuse ajal, sõltub vähemalt kahest faktorist: välistest keskkonnafaktoritest ja sisemistest kalduvustest (individuaalne õpihuvi), kusjuures individuaalne huvi mõjutab oluliselt ainult õppeülesande alguses ja seejärel mõju väheneb (Rotgans & Schmidt, 2017b).

Huvi arengu selgitamiseks lõi Hidi ja Renninger (2006) neljafaasilise mudeli, kus toovad välja ühe võimaluse, kuidas huvi areneb järk-järguliste astmetena ühest faasist teise. Selle mudeli järgi on situatsiooniline huvi individuaalse huvi eeldus. Mudeli neli faasi on *vallandav situatsiooniline huvi* (olukord, mis kutsub esile kognitiivselt ja afektiivselt lühiajalist huvi teatud situatsioonis); *säilitav situatsiooniline huvi* (fokuseeritud tähelepanu seisund, kus huvi püsib pikema aja vältel või kordub mingis olukorras); *ilmnenud individuaalne huvi* (personaalne kalduvus otsida võimalusi ennast korduvalt mingi huviobjektiga siduda) ning *väljaarenenud individuaalne huvi* (püsiv personaalne kalduvus pikema aja jooksul ennast mingi teemaga korduvalt siduda). Autorite hinnangul saab huvi koolikontekstis kõige paremini toetada just huvi arengu algfaasides.

Mudelit on kritiseeritud toetavate empiiriliste uuringute vähesuse ning faasidevaheliste selgete piiride ja üleminekukohtade raske määratlemise osas, eriti individuaalse huvi faasides (Rotgans & Schmidt, 2017a). Samas kinnitasid Rotgans ja Schmidt (2017a) oma uurimuses, et üldiselt on olemas situatsioonilise õpihuvi mõju individuaalsele huvile: situatsioonilise õpihuvi ilmumine on positiivselt seotud individuaalse õpihuvi arenemisega. On ka autoreid, kes leiavad, et teatud olukordades võib individuaalne huvi ka eelneda situatsioonilisele huvile, sest õpilane siseneb õpituatsiooni oma individuaalse huviga, mis mõjutab ka tema huvi ilmumist erinevates (õpi)olukordades ehk situatsioonides (Ainley et al., 2002).

Õpihuvi mõõdetakse tavaliselt koolikeskkonnas ning tihti kasutatakse mõisteid huvi ja õpihuvi paralleelselt sama nähtuse kirjeldamiseks. Õpihuvi uurimine võib olla fokuseeritud näiteks konkreetsele ainele (nt matemaatika: Frenzel et al., 2010; loodusteadused: Teppo et al., 2017), meetodile (nt tekstipõhine õppimine: Mikk & Kukemelk, 2010; arvutimängu mängimine: Carr & Walton, 2014) või õpilase enesekohastele hinnangutele (nt akadeemiline mina: Denissen, Zarrett & Eccles, 2007; enesetõhusus: Fryer & Ainley, 2017). Õpihuvi mõõdetakse nii ühekordselt teatud olukordades (nt Rotgans & Schmidt, 2014: ülesande täitmise ajal) kui ka pikema aja jooksul, näiteks nädalapäevade lõikes (Evert, 2015; Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein, & Ryan, 2008). Eelmainitud kahest viimasest uurimusest selgus muuhulgas, et õpilased hindavad oma õpihuvi erinevatel päevadel pikema aja jooksul erinevalt. Õpihuvi mõõdetakse ka kooli rahulolu küsitlustes, tavaliselt üldise väitega nagu „Koolis on huvitav“ (Lukk et al., 2016; Valk, 2018). Sel juhul käsitletakse huvi kui üht kooliga rahulolu alakomponenti, mida iseloomustavad küsimustikust küsimused nagu näiteks „Tunnen ennast koolis hästi“ ja „Enamasti lähen ma kooli hea meeleaga“.

## 1.1. Õpihuvi mõjutavad tegurid

### 1.2.1. Valikuvõimalus.

Õpihuvi mõjutab seda, millise õppeülesande õpilane valib, kui talle on antud valikuvõimalus (Flowerday & Schraw, 2003) ning valikuvõimalus (nt millist teksti õppida) ja õppimise isikustamine (seotud õpilaste kooliväliste huvidega) mõjutavad positiivselt situatsioonilise õpihuvi tekkimist (Høgheim & Reber, 2015). Flowerday ja Shell'i (2015) uurimuse eesmärgiks oli hinnata valikute tegemise ja teema mõju situatsioonilisele õpihuvile seoses õppimise, õppimisega seotuse ja hoiakutega. Tulemustest selgus, et situatsiooniline õpihuvi mõjutas nii otseselt kui kaudselt õppimist, seotust õppetegevusega ja hoiakuid seoses õppimisega. Tulemused kinnitasid situatsioonilise huvi primaarset rolli õpilaste õppetegevusega seotuse suurendamisel, õppimisel ja positiivsete hoiakute kujundamisel. Valiku andmine pani õpilased tundma end õppetegevuse osas positiivsemalt, aga ei pannud neid olema rohkem õppetegevusega seotud ega parandanud akadeemilist edukust.

### 1.2.2. Tajutud väärtus ja enesetõhusus.

Hulleman, Godes, Hendricks ja Harackiewicz'i (2010) järgi on tajutud väärtusel väga oluline roll huvi arengus. Tajutud väärtus on õpilase subjektiivne hinnang õpitu vajalikkusele tulevikus (Durik, Shechter, Noh, Rozek, & Harackiewicz, 2015; Hulleman et al., 2010). Durik jt (2015) leidsid, et õpetajapoolne otsene info andmine, miks õpitu on õpilasele kasulik ja vajalik, võib stimuleerida õpilaste huvi ülesande vastu, kuid see ei kehti õpilaste puhul, kellel on enda suhtes madal eduootus. Samad autorid tõid olulisena välja ka tajutud kompetentsi (õpilase subjektiivne hinnang oma oskustele ja teadmistele teatud aines), mille puhul kõrge tajutud kompetentsiga õpilastel on kõrgem huvi ja parem sooritus, kuid see ei kehti madala eduootusega õpilaste puhul. Lisaks leidsid nad madala tajutud eduootusega õpilaste puhul, et situatsioonilist huvi saab hoida, kui aidata õpilastel tõsta oma ootusi edu saavutamise osas konkreetse ülesande kontekstis. Niisiis on õpitu väärtuse rõhutamine ja sellest rääkimine viis õpilaste huvi hoidmiseks ja tõstmiseks, ent ei mõju madala eduootusega õpilastele.

Tajutud väärtuse positiivset mõju kinnitasid ka Fryer & Ainley (2017) oma longituuduurimuses ülikooliõpilaste seas – tajutud väärtus mõjutab otseselt (üli)õpilaste hilisemat õpihuvi. Fryer, Ainley ja Thompson (2016) leidsid, et enesetõhusus ennustab ühe konkreetse ülesande kontekstis mõõdetuna semestri vältel hinnangut õpihuvile semestri lõpus. Longituuduurimusest ülikooliõpilaste seas selgus, et tajutud väärtus ja enesetõhusus on seotud õpihuviga teatud valdkonnas. Tajutud väärtus mõjutab otseselt hilisemat õpihuvi, aga on ka vahendavaks teguriks õpihuvi ja enesetõhususe vahel (Fryer & Ainley, 2017). Samast



uurimusest leiti ka, et õpihuvi mõne valdkonna vastu mõjutab enesetõhusust, mis omakorda toetab jätkuvat õpihuvi selles valdkonnas. Fryer ja Ainley (2017) soovivad toetada õpihuvi ja enesetõhususe koosmõju, et õpilase õpihuvi säilitada. Eesti õpilasi uurides on leitud, et enesetõhusus oli madalam õpilastel, kes kulutavad kodustele töödele rohkem aega võrreldes õpilastega, kes kulutavad kodutöödele vähem aega ning madalama enesetõhususega õpilastel oli ka madalam võime püsida mittemotiveeriva ülesande juures (Arro, Aus, Timoštšuk, Poom-Valickis, & Kukk, 2015).

### ***1.2.3. Eakaaslased.***

Õpihuvi mõjutavad ka kaasõppijad. Thoman, Sansone, Fraughton ja Pasupathi (2012) töid oma uurimuses välja, et eakaaslased võivad mõjutada õpilase hinnangut sellele, kui huvitav neil tunnis oli läbi õppijate tagasiside ja aktiivse kaasõppijatepoolse märkamise. Carr ja Walton (2014) leidsid oma eksperimentaalse ülesehitusega uurimuses, et osalejad, kes tegid katse ajal koostööd, väljendasid ülesande suhtes nii kõrgemat huvi kui ka naudingut ülesandest. Autorid pakuvad välja, et seda teadmist võiks ära kasutada ka koolikeskkonnas, et õpilaste huvi suurendada. Matemaatilise mängu mängimisel on aga leitud, et õpilaste situatsiooniline õpihuvi oli kõrgem võistluslikus või koostöises mänguvariandis võrreldes individuaalse mängimisega. Koostöö ja võistlusliku õpiülesande täitmise vahel olulist erinevust seoses õpilaste situatsioonilise õpihuviga ei olnud, kuigi mäng läks paremini võistluslikus situatsioonis. Koostöises versioonis tuli sisse rohkem ebaefektiivseid probleemilahendusmeetodeid (Plass et al., 2013).

### ***1.2.4. Akadeemiline mina ja teadmiste omandamine.***

Õpihuvi ja akadeemiline mina on seotud akadeemiliste saavutustega: positiivne akadeemiline mina ja õpihuvi viivad kõrgemate akadeemiliste saavutusteni ja kõrgem akadeemiline saavutus viib omakorda positiivsema akadeemilise mina ja õpihuvini (Fryer, 2015; Marsh et al., 2005). Sarnastele tulemustele jõudsid ka Denissen jt (2007), kes leidsid, et huvi on seotud nii akadeemilise mina kui akadeemiliste saavutustega, kusjuures seotus kolme fenomeni vahel suureneb vanuse kasvades: huvi ja akadeemiline mina olid omavahel tugevasti seotud, samas kui huvi ja saavutuse vahel oli nõrgem seos. Samast uurimusest nähtus, et õpilased tundsid ennast kompetentsena ja olid huvitatud õppeainetest, milles neil olid head saavutused ja kus nad tajusid oma personaalseid tugevusi. Uurides üliõpilaste huvi konkreetse õppeülesande vastu semestri vältel on leitud, et mina-kontseptsiooni mõju õpihuvile on tugev just õppetöö alguses (Fryer et al., 2016). On ka leitud, et õpihuvi on seotud nii akadeemilise mina kui

testiskooridega keele ja sõnavara ülesannetes ning mina-kontseptsioon ja varasem saavutus ennustavad individuaalset huvi tulevikus (Fryer, 2015). Fryer (2015) leidis ka, et kõrgemat huvi ennustas sisemine eesmärkide seadmine (ja väiksem väline surve väliste eesmärkide osas), mistõttu soovitas autor just toetada õppija sisemiste eesmärkide seadmist ja mitte õpilast väliste eesmärkidega survestada.

Efklides ja Petkaki (2005) leidsid, et akadeemiline mina ennustas kõrgemat tajutud õpihuvi ning õpihuvi oli seotud ka emotsioonidega – positiivne meeleolu aitas õpihuvi säilitada. Eriti ilmnes positiivsete emotsioonide toetav mõju õpihuvile matemaatikas probleemilahendusfaasis. Marsh jt (2005) toovad välja, et kuna saavutus, mina-kontseptsioon ja õpihuvi on omavahel vastastikku seotud, siis peaks õpetaja seda koosmõju arvestama: ainult ühe faktori toetamine pole pikas perspektiivis õppija toetamisel tõhus. Tõhus on nii mina-kontseptsiooni ja õpihuvi kui nendega seotud akadeemiliste saavutuste samaaegne tõstmine läbi erinevate strateegiate. Õpihuvi on positiivselt seotud nii tajutud õppimisega kui tajutud ootusega ülesande sooritamiseks: kuidas hindab õpilane oma eeldusi ülesande sooritamiseks ning õpitu omandamiseks (Abrantes, Seabra, & Lages, 2007; Tanaka & Murayama, 2014).

Rotgans ja Schmidt (2017c) uurisid, kuidas on seotud õpihuvi ja teadmiste omandamine ning leidsid, et õpihuvi kasv on tulemuseks teadmiste kasvule ning õpihuvi mõjutab teadmiste omandamist ainult siis, kui eelteadmisi ei arvestatud. Niisiis kaasneb õpihuvi teadmistega, mitte ei ole teadmiste põhjuseks.

### 1.2.5. Õpetaja.

Õpetaja karismaatilisus ehk karisma mõjutab positiivselt õpilaste õpihuvi (Lee et al., 2014; Lin & Huang, 2016). Õpetaja karisma all mõistetakse õpetaja mitmekülgseid omadusi, mis tulenevad õpetaja teadmistest ja nende esitusviisist, õpetaja iseloomujoontest, kasutatavatest õpetamismeetoditest ja huumorimeelest (Lin & Huang, 2016). Lin ja Huang (2016) leidsid, et õpetaja karisma mõjutab positiivselt õpilaste õpihuvi ehk mida rohkem tajusid õpilased oma õpetajat karismaatilisena, seda enam hindasid nad kõrgelt ka huvi õpetatava aine vastu võrreldes nendega, kes hindasid õpetaja karismaatilisust madalaks. Samast uurimusest ilmnes ka arvutamise õppimise kontekstis, et neljast faktorist ennustas kõige enam õpihuvi õppemeetodite valik. Emakeele õppimisel oli samas kõige tugevam õpihuvi ennustaja õpetaja teadmised. Abrantes jt (2007) leidsid, et õpilase õpihuvi mõjutavad kaudselt õpetajaga seotud tegurid nagu õpilase-õpetaja vaheline interaktsioon, õpetaja tundlikkus (ingl *responsiveness*), õppeaine korraldus ning õpetaja meeldivus ja muretsemine. Sama uurimuse järgi hindavad

õpilased seoses oma õpihuvi tõstmisega õpetaja kõrge pedagoogilise kompetentsuse kõrval kõrgelt ka õpetaja emotsionaalseid karakteristikuid, eriti kalduvust hoolivusele.

Õpetaja-õpilane suhe on oluline ka õpitulemuste saavutamisel ning on seotud koolirõõmuga, seal hulgas ka positiivse suhtumisega kooli ja rahuloluga tunnidistsipliiniga (Mikk, Kitsing, Must, Säälilik, & Täht, 2012). Õpetaja käitumisviiside seost õpihuviga on uuritud ka Eestis (Säälilik et al., 2013). Säälilik jt (2013) uurisid õpilaste hinnanguid õpetaja käitumisviisidele, mille puhul eristus viis faktorit: õpilaskesksus, hoolivus, toetavus, rangus ja kehtestamine. Uurimusest selgus, et õpilase positiivne hinnang õpetaja käitumisele on seotud kõrgema õpihuviga ja suurema usuga oma ainealasesse võimekusse. Uurimusest nähtus muuhulgas, et õpetaja rangus ja hoolivus ei ole omavahel vastandlikud ning autorid järeldavad, et õpilased vajavad lisaks õpetajapoolsele hoolivusele ja toetusele ka rangust ning kehtestamist, kuid viimased ei tohiks õpetaja käitumises domineerida.

Õpetaja tegevusele õpilaste õpihuvi toetamisel on tähelepanu juhtinud ka mitmed teised uurijad. Näiteks Hidi ja Renninger (2006) tõid huvi arengu neljafaasilise mudeli esitamisel välja ka võimalikud õpetajapoolsed õpilaste õpihuvi toetamise viisid: aidata õpilasel hoida tähelepanu õpitava juures, anda õpilasele tagasisidet, võimaldada õpilasel küsida küsimusi ning arendada õpilase enda õpistrateegiaid. Õpilasel ei pea olema loomupärane kõrge huvi kõigi teemade vastu, vaid oluline on, et õpilasel oleks võimalik oma situatsioonilist õpihuvi arendada ning õpetaja saab kõige rohkem mõjutada situatsioonilist huvi läbi huvitavate tundide ja instruksioonide, sest nende üle on õpetajal kõige suurem mõju (Flowerday & Shell, 2005). On leitud, et probleemide püstitamine õppeülesannetena tõstab teatud tingimustes õpilaste õpihuvi (Rotgans & Schmidt, 2017a) ning õppematerjali rikastamise osas on leidnud eksperimentaalselt kinnitust, et tähelepanu tõmbavad elemendid on positiivse mõjuga õpilaste situatsioonilisele huvile ja õppimisele juhul, kui neid ei ole liiga palju ja need ei nõua õpilaselt üleliigselt kognitiivset ressursi (Park, Flowerday, & Brünken, 2015).

### ***1.2.6. Madala õpihuvi põhjuseid.***

Sutherland, Lewis-Palmer, Sticher ja Morgan (2008) toovad oma ülevaateartiklis välja, et probleemse käitumisega (täpsemalt emotsionaal- ja käitumisprobleemidega) õpilaste puhul on akadeemilised ja käitumisega seotud probleemid tihedalt seotud ning on mõjutatud seal hulgas klassiruumis toimuvast. Autorid toovad eelnevatele uurimustele tuginedes välja, et probleemse käitumisega õpilasi mõjutab nii klassiruumis toimuv (st kas õpetaja loob võimalusi näiteks küsimustele vastamiseks ja kaasab õpilasi) kui ka õpetaja käitumine

üldiselt, seal hulgas õpilase-õpetaja suhe. Igasugune oht õpilaste psühholoogilisele heaolule vähendab õpihuvi ning õpilased on välja toonud, et nad kaotavad huvi tunnis toimuva vastu, kui õpetaja õppemeetodid on ühekülgised ja sama teemat korratakse tunnis ebavajalikult palju, teised õpilased segavad neid ning õpitut on raske mõista (Dişlen, 2013).

Õpiülesanded, mida õpilased hindavad keerulisteks, põhjustavad akadeemilist igavust, mida võib pidada õpihuvi vastandiks, ning igavus mõjub negatiivselt hilisemale sooritusele (Tanaka & Murayama, 2014). Igavuse ehk õpihuvi vastandpoole eeldustena toovad Daschmann, Goetz ja Stupnisky (2011) välja liiga rasked või liiga kerged ülesanded, ühetaolised tunnid, madala tajutud väärtuse, ebameeldiva õpetaja, vähese kaasatuse õppetöösse, alternatiivsed tegevused (st õpilased teeksid pigem midagi muud kui oleks tunnis) ja üldise negatiivse hinnangu kooli kohta (nt õpilasel on tema hinnangul alati koolis igav).

Eestis koolikorraldust uurides on leitud, et kontrolltöid ja kodutöid planeerides ei peeta alati kinni Sotsiaalministeeriumi määrusest (Tervisekaitsenõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele, 2018) ning kontrolltöid planeeritakse ka koolipäeva esimesele ja viimasele tunnile. Samas uurimuses antakse ka soovitus koolipidajale koduste ülesannete mahu võrdsele jaotamisele koolinädala vältel (Terviseamet, 2013). Arro jt (2015) leidsid koolivälist õpikoormust uurides, et õpilaste huvi toetamist toovad kodutööde eesmärgina välja ainult 7. klassi õpetajad, kuigi seda ei nimeta ei sama klassi õpilased ega ka 2. klassi õpilased ja 2. klassi õpetajad. Samast uurimusest selgus 7. klassi õpilasi uurides, et õppimiseks kulub rohkem aega neil, kellel on madalamad võimed ja akadeemilised tulemused. Lisaks selgus, et õppimisele kulutavad rohkem aega õpilased, kellel on kõrgem läbipõlemise skoor, kusjuures läbipõlemise all mõistetakse Arro jt (2015) uurimuse kontekstis koolitööga seotud kurnatust, küünilisust ja ebaadekvaatsuse tunnet ning kõrgem läbipõlemise skoor oli seotud hajuva tähelepanu, vältimiskäitumise ning uskumusega võimekuse sünnipärasusse, kuigi uurimus seost läbipõlemise ja madala võimekusega ei kinnitanud.

Väsimus ja ülekoormus on õpilaste seas samuti probleemiks. SEYLE uuringu järgi on üle poolte õpilastest juba hommikul kooli minnes väsinud. Need õpilased ka magavad vähem ning kalduvad riskikäitumisele (Lumiste, 2011). Eesti koolinoorte tervisekäitumise uuringus toovad õpilased välja, et koolitöö on neile tihti pingeline ja seda eriti 15-aastaste seas võrreldes uurimuse teiste osalejatega vanuses 11-14 (Aasvee et al., 2016). Samast uurimusest selgub, et probleeme valmistab õpilastele ka unepuudus. Terviseuuringust selgus, et alla oma soovitatud normi (7,5 h) magab koolipäevadel ligi 40% 15-aastastest õpilastest.

Nädalavahetusel magab enamik noorukeid üle oma soovitatava uneaja, ent selline koolinädala sees tekkinud defitsiidi ületamine ei ole tervise seisukohalt kasulik. Nädalavahetus ei ole

oluline mitte ainult puhkamise seisukohalt, vaid nädalavahetusel on eriti noorukieas ka sotsiaalne tähendus (Barber, Jakobson, Miller, & Peterson 1998; Larson & Richards, 1998), mil õpilastel on rohkem valikuvõimalust vaba aja sisustamiseks.

Õpihuvil kui keskkonna ja õpilase vahelisel interaktsioonil on mitmeid nii õpilasest endast kui ümbrusest tulenevaid mõjutajaid, millega koolis peaks arvestama. Õpihuvi osas on oluline uurida mitte ainult õpihuvi hinnanguid, vaid ka õpihuvi mõjutavaid tegureid, et efektiivselt tekitada ja hoida õpihuvi.

## **1.2.Eesmärgid, uurimisküsimused ja hüpotees**

Magistritööl on kaks eesmärki:

1. Võrrelda probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste hinnanguid oma hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt ühe nädala nädalapäevade lõikes.
2. Kirjeldada probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste madalat ja kõrget õpihuvi mõjutavaid tegureid tagasivaatavalt eelneva nädala jooksul nende endi arvamuste alusel.

Magistritööle püstitati kaks uurimisküsimust ja üks hüpotees:

Uurimisküsimus 1: Kuidas erinevad probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste hinnangud hetkeõpihuvile ja õpihuvile tagasivaatavalt ühe nädala lõikes?

Hüpotees 1: Probleemse käitumisega õpilaste hinnang nii hetkeõpihuvile kui ka õpihuvile tagasivaatavalt ühe nädala nädalapäevade lõikes on madalam võrreldes mitteprobleemse käitumisega õpilastega hinnangutega.

Uurimisküsimus 2: Millised on probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste arvates nende kõrget ja madalat õpihuvi mõjutavad tegurid tagasivaatavalt eelneva nädala jooksul?

## 2. Metoodika

### 2.1. Uuringu disain

Uuring kavandati ja viidi läbi kahefaasilisena. Esimeses faasis teostati uuring, kus mugavusvalimi koostamisel kasutati kolmeastmelist klastervalimi metoodikat.

Kolmetasandilise klastervalimi esimese tasandi klatri moodustasid koolid. Teisel tasandil valiti koolidest klassid ning kolmandal õpilased nendest klassidest. Kõigi esimeses faasis osalenud õpilaste hulgast identifitseeriti probleemset käituvate õpilaste ja mitteprobleemset käituvate õpilaste grupid.

Uuringu teises faasis moodustati eesmärgipärane alavalim probleemset käituvate õpilaste ja mitteprobleemset käituvate õpilaste gruppidest. Järgnevalt analüüsiti alavalimitesse kuuluvate õpilaste intervjuu tulemusi. Uuringu teise faasi eesmärgiks oli uurimuse esimese faasi tulemuste laiendamine.

### 2.2. Uuritavad

Uuringu esimeses faasis moodustasid valimi kuue Viljandimaa põhikooli kõik 9. klassi õpilased. Kolm kooli valiti Viljandi linnast ja kolm Viljandi maakonnast. Ankeetidele vastas erinevatel päevadel kokku 289 õpilast, kellest 154 (53%) olid poisid ja 135 (47%) tüdrukud. Vastajate keskmine vanus uurimuse läbiviimise alguses oli  $M=15,14$ ,  $SD=0,36$ .

Uuringu teises faasis moodustati uus alavalim, mis koosnes uuringu esimeses faasis koostatud valimi seast identifitseeritud probleemset ja mitteprobleemset käituvate õpilastest. Kokku osales uuringu teises faasis 15 õpilast. Intervjueeritavatest 7 (47%) olid poisid ja 8 (53%) tüdrukud, keskmine vanus intervjuu hetkel  $M=15,27$ ,  $SD=0,46$ .

### 2.3. Mõõtevahendid

Õpihuvi uurimiseks kasutati kombineeritud meetodit, mis tähendab, et töös on kasutatud nii kvantitatiivset (uurimuse esimeses faasis) kui kvalitatiivset uurimisviisi (uurimuse teises faasis).

#### 2.3.1. Hinnangud õpihuvile.

Uurimuse esimeses faasis uuriti õpihuvi hinnanguid nädala jooksul iga päev ühel ajahetkel ning anti seejärel samale uuritavale nädalale hinnang tagasivaatavalt instrumendiga, mida töö autor kasutas ka oma eelnevas uurimistöös (Evert, 2015).

Õpihuvi hinnangute uurimiseks erinevatel nädalapäevadel ühe nädala lõikes ühel ajahetkel päeva jooksul kasutati ankeeti, milles õpilased andsid hinnangu oma õpihuvile mõõtmishetkel koolipäeva jooksul või enda valitud hetkel nädalavahetusel (edaspidi hetkeõpihuvi). Õpilased andsid hinnangu oma õpihuvile 9-pallisel Likert-tüüpi skaalal, mille ühes otsas oli õpihuvi hinnang „väga kõrge“ ja teises otsas hinnang „väga madal“. Piltskaalal märgitud vastused viidi arvulisele skaalale, kus kõige kõrgemale hinnangule skaala otsas anti väärtuseks 9, keskmise väärtuseks 5 ja kõige madalamale väärtus 1. Igal nädalapäeval vastasid õpilased samale küsimusele, ent erineva nädalapäeva kohta, kokku seitse ankeeti. Näide: *See küsimustik on osa uurimusest, mis puudutab Sinu mõtteid ja tundeid just praegu - esmaspäeval. Ankeedivastuseid kasutakse anonüümselt uurimistöös ja Sinu isik jääb anonüümseks. Ankeedis ei ole õigeid ega valesid vastuseid, palume Sinu isiklikke arvamusi. Täname ette ausate ja avameelsete vastuste eest. Milline on Su huvi õppimise vastu praegu? Märki sobivaim variant ristikesega.*



Õpihuvi hinnangute tagasiulatuvalt uurimiseks pärast hetkeõpihuvi uurimist möödunud nädala erinevatel nädalapäevadel kasutati ankeeti, milles õpilased andsid hinnangu oma õpihuvile tagasivaatavalt (edaspidi õpihuvi tagasivaatavalt). Sarnaselt hetkeõpihuvi ankeedile andsid õpilased hinnangu 9-pallisel Likert-tüüpi skaalal, mille ühes otsas oli hinnang „väga kõrge“ ja teises otsas hinnang „väga madal“. Piltskaalal märgitud vastused viidi arvulisele skaalale, kus kõige kõrgemale hinnangule skaala otsas anti väärtuseks 9, keskmisele väärtuseks 5 ja madalaimale väärtus 1. Ankeet koosnes seitsmest küsimusest iga nädalapäeva kohta möödunud nädalal. Näide: *See küsimustik on osa uurimusest, mis puudutab Sinu mõtteid ja tundeid möödunud nädala jooksul. Ankeedivastuseid kasutakse anonüümselt uurimistöös ja Sinu isik jääb anonüümseks. Ankeedis ei ole õigeid ega valesid vastuseid, palume Sinu isiklikke arvamusi. Täname ette ausate ja avameelsete vastuste eest. Milline oli Sinu huvi õppimise vastu esmaspäeval? Märki sobivaim variant ristikesega.*



### 2.3.2. Tugevuste ja raskuste küsimustik.

Õpilaste jagamiseks gruppidesse kasutati 11-16-aastastele mõeldud Tugevuste ja raskuste küsimustiku (edaspidi TRK) enesekohast vormi (SDQ, 2012). Tugevuste ja raskuste

küsimustik on eesti keelde kohandatud valiidne skriiningmeetod, mille abil eristatakse probleemset, piiripealse ehk probleemidele kalduvat ja mitteprobleemset käitumist (Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998; Kastepõld-Tõrs et al., 2006; SDQ, 2012). Tugevuste ja raskuste küsimustik jaguneb viieks alaskaalaks, iga alaskaala koosneb viiest väitest ning kokku on väiteid 25, millele antakse hinnang 3-punktilisel Likert-tüüpi skaalal (Goodman, 1997). Igal alaskaalal on võimalik maksimaalne skoor 10 punkti (skaalal annavad vastused punkte vastavalt „vale“ – 0 punkti, „osaliselt õige – 1 punkt ja „kindlasti õige“ – 2 punkti). Alaskaaladeks on emotsionaalsed probleemid (normaalne 0-5 punkti, piiripealne 6 punkti ja anormaalne 7-10 punkti), käitumisprobleemid (normaalne 0-3 punkti, piiripealne 4 punkti ja anormaalne 5-10 punkti), hüperaktiivsus (normaalne 0-5 punkti, piiripealne 6 punkti ja anormaalne 7-10 punkti), probleemid eakaaslastega (normaalne 0-3 punkti, piiripealne 4-5 punkti ja anormaalne 6-10 punkti) ning prosotsiaalne käitumine, mille puhul skaala on ümberpööratud (normaalne 6-10 punkti, piiripealne 5 punkti ja anormaalne 0-4 punkti). Tugevuste ja raskuste küsimustiku üldskoorist jäetakse välja prosotsiaalse käitumise alaskaala skoor ning ülejäänud nelja alaskaala skoorid summeeritakse. Maksimaalne üldskoor on 40 punkti. Normaalseks üldskooriks loetakse kuni 15 punkti, piiripealseks 16-19 punkti ja anormaalseks 20-40 punkti (SDQ Scoring, 2016).

### **2.3.3. Õpihuvi mõjutavad tegurid.**

Kvalitatiivseks andmekogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab paindlikumat lähenemist intervjuueerimisele: intervjuu põhiküsimustele lisaks saab esitada lisaküsimusi ning vajadusel muuta küsimuste esitamise järjekorda (Lepik et al., 2014). Intervjuuküsimuste koostamisel toetuti eelnevale õpihuvi uurimisele (Evert, 2015).

Intervjuus esitati vastajatele kokku kolm küsimust: 1. *Millisel nädalapäeval möödunud nädalal oli Sul kõige kõrgem huvi õppimise vastu? Palun põhjenda.*; 2. *Millisel nädalapäeval möödunud nädalal oli Sul kõige madalam huvi õppimise vastu? Palun põhjenda.* 3. *Mis Sa arvad, kuidas saaks huvi õppimise vastu tõsta?*

## **2.4. Protseduur**

Uurimuse läbiviimist alustati kokkulepete sõlmimisega kooli esindajaga. Pärast seda andsid oma informeeritud nõusoleku lapsevanemad. Viimasena küsiti nõusolekut õpilastelt, kes kinnitasid nõusolekut oma allkirjaga. Lapsevanema soovil ei osalenud uurimuses kaks ja omal soovil üks õpilane.



Uurimus viidi koolipäevadel läbi pliiats-paber ankeediga ning nädalavahetusel interneti vahendusel. Nädalavahetuse ankeetide lingid olid õpilastele kättesaadavad Stuudiumi või eKooli vahendusel. Õpilastel oli võimalik soovi korral saada uurimuse läbiviijalt personaalne teade koos uurimuse lingiga sotsiaalmeedia või meili teel, kui nad olid eelnevalt selleks kirjalikult soovi avaldanud.

Uurimuse alustamise päevaks ei valitud esmaspäeva ega reedet ning ankeedi täitmise aeg valiti tunniplaanist juhuslikult. Valdavalt täitsid õpilased ankeeti tunni alguses või lõpus. Uurimuse üks tsükkel kestis kokku 8 päeva, millest seitsmel täitsid õpilased hetkeõpihuvi ankeedi ning kaheksandal päeval andsid hinnangu oma õpihuvile tagasisivaatavalt. TRK täitsid õpilased uurimuse esimesel päeval, ent TRK-d oli võimalik täita ka teistel päevadel juhul, kui õpilane oli uurimuse esimesel päeval puudunud.

Selleks, et ühe vastaja ankeete oleks võimalik uurimistsükli jooksul ühendada, paluti igal õpilasel valida salasõna, mille õpilased kirjutasid iga oma ankeedi peale. Valimist eemaldati paari kaupa 6 õpilase vastused, kes olid valinud sama salasõna ning keda ei olnud võimalik soo ja vanuse põhjal eristada.

Intervjuusse valiti osalejad eesmärgipäraselt nii, et esindatud oleks mõlemad grupid. Gruppide siseselt valiti vastajad juhuslikult. Valiku tegemiseks valis uurimuse läbiviija välja salasõnad ning edastas salasõnade nimekirja klassidele. Uurimuse läbiviija viibis intervjuude ajal ühes kindlas klassiruumis ning intervjuueeritavad sisenesid sinna klassis kokku lepitud järjekorra alusel nii, et uurijal ei olnud võimalik tuvastada, millise salasõnaga õpilane intervjuule tuli. Oma salasõna sisestasid õpilased intervjuupaika jõudes arvutisse nii, et uurijal ei olnud võimalik seda näha. Hiljem viis uurija salasõna kokku intervjuu helifailiga.

Esimest intervjuud võib käsitleda kui pilootintervjuud, mille käigus hinnati uurimisküsimuste ja nende järjekorra sobivust teema uurimiseks. Muudatusi küsimuste osas pärast pilootintervjuud sisse ei viidud ning pilootintervjuu materjali kasutati andmeanalüüsis. Taustainformatsiooni küsimiseks vajadus puudus, sest intervjuueeritavad sisestasid selle anonüümselt arvutisse. Intervjuud salvestati nutitelefoni diktofoni funktsiooni kasutades. Intervjuu keskmine kestvus oli 8 minutit, kõige lühem intervjuu 5 minutit ja kõige pikem intervjuu 11 minutit.

## **2.5. Andmeanalüüs**

Uurimuse kvantitatiivses osas kasutati uuritavate gruppide eristamiseks TRK skoori alusel internetis kättesaadavat skoorimislehekülge, kuhu andmeid sisestades arvutatakse nii TRK üldskoor kui alaskaalade skoor (SDQ Scoring, 2016). Seejärel salvestati tulemused MS Exceli

tabelisse vastaja salasõna juurde. Kahe grupi õpihuvi hinnangute võrdlemiseks kasutati sõltumatute gruppidega *t*-testi. Enne *t*-testi läbiviimist kontrolliti andmete ligilähedast vastavust normaaljaotusele, mis on *t*-testi eelduseks (Elmes, Kantowitz, & Roediger, 2013). Andmed sisestati programmi MS Excel ning töödeldi andmeanalüüsi programmiga SPSS. Samuti kasutati programmi SPSS kirjeldava statistika leidmiseks.

Uurimuse kvalitatiivses osas kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Induktiivses sisuanalüüsis lähtutakse järelduste tegemisel uurimismaterjalist (Kalmus, Masso, & Linno, 2015) ning seda meetodit on sobilik kasutada, kui eelnevad uurimused ei ole piisavad ja ühesed uurimistulemuste interpreteerimiseks (Elo & Kyngäs, 2008). Induktiivne lähenemine sobib nähtuste kirjeldamiseks (Laherand, 2008).

Sisuanalüüsi läbiviimiseks transkribeeriti helifailid. Helifailide esialgseks transkribeerimiseks kasutati Tallinna Tehnikaülikooli keeletehnoloogia labori veebipõhist transkribeerimisteenust (Tallinna Tehnikaülikool, 2018). Halva helikvaliteedi pärast oli transkriptsioonides palju ebatäpsusi, mistõttu kuulati korduvalt helifaile uuesti, parandades ja täiendades transkriptsioone. Transkriptsioone tuli kokku 14 lehekülge (Kirjastiil *Times New Roman*, reavahe 1,5, kirjasuurus 12).

Transkriptsioone loeti paberkandjal korduvalt ning märgiti ära tähenduslikud üksused. Üksuste juurde kirjutati esialgsed koodid. Hiljem koondati arvutis ühesuguse tähendusega üksused koodide alla. Tähenduslikuks üksuseks võib olla sõna, fraas või mõte, ent tähtis on, et selle üldistusaste oleks kooskõlas uurimus eesmärgiga (Elo & Kyngäs, 2008). Koodid organiseeriti alakategooriateks, kategooriateks ja üldkategooriateks. Näide kodeerimisest on toodud töö lisa (Lisa 1). Usaldusvääruse tagamiseks kasutati kaaskodeerija abi. Kaaskodeerija aitas transkriptsioone kodeerida 75% ulatuses. Pärast kodeerimist võrreldi saadud koode ning arutati need omavahel läbi kuni jõuti ühisele otsusele.

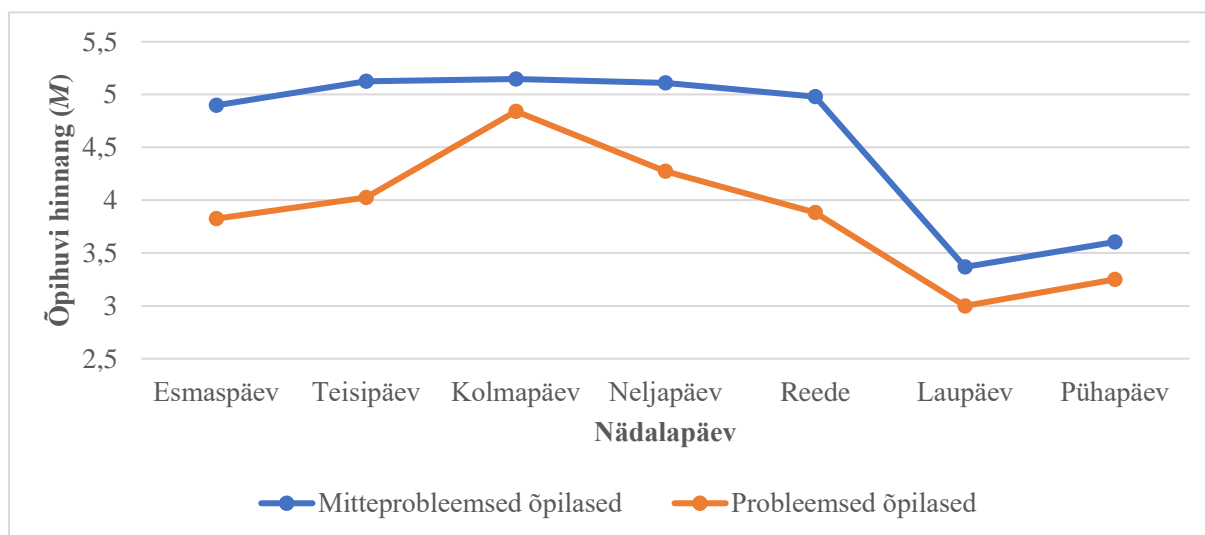
Kolme küsimust kodeeriti eraldi. Esimeses kahes küsimuses tekkis 7 üldkategooriat ning kolmandas küsimuses 7 kategooriat. Kategooriate süsteemid on esitatud joonistel. Tekst on illustreeritud tsitaatidega intervjuudest. Erinevate intervjuueeritavate eristamiseks on kasutatud koode, näiteks „MP1, 16aP“ või „P1, 16aP“, kus MP1 ja P1 näitavad intervjuueeritava gruppi (MP – mitteprobleemse käitumisega õpilased; P – probleemse käitumisega õpilased) koos intervjuueeritava järjekorranumbriga ning 16aP vanust aastates (16a – 16aastane) ja sugu (P – poiss; T – tüdruk).

### 3. Tulemused

Vastajad jagati Tugevuste ja raskuste küsimustiku alusel kahte gruppi: probleemse käitumisega õpilased ja mitteprobleemse käitumisega õpilased. Probleemse käitumisega õpilaste gruppi loeti need vastajad, kelle TRK skoor oli 16 või rohkem ehk need, kes said testis tulemuse „probleemne“ või „piiripealne“ (SDQ Scoring, 2016). Probleemse käitumisega õpilaste gruppi kuulus 52 õpilast, kellest 21 (40%) olid poisid ja 31 (60%) tüdrukud, keskmine vanus  $M=15,17$ ,  $SD=0,38$  ja keskmine TRK skoor  $M=19,12$ ,  $SD=3,05$ . Mitteprobleemse käitumisega gruppi loeti vastajad, kelle TRK skoor oli 15 ja vähem. 237 vastajast 132 (56%) olid poisid ja 104 (44%) tüdrukud, keskmine vanus  $M=15,14$ ,  $SD=0,36$  ja keskmine TRK skoor  $M=9,13$ ,  $SD=3,82$ .

#### 3.1. Õpihuvi muutumine nädalapäevade lõikes

Hetkeõpihuvi uurides selgus, et probleemse käitumisega õpilaste hinnangud õpihuvile võrreldes mitteprobleemse käitumisega õpilastega olid madalamad kõigil nädalapäevadel ühe nädala lõikes (Joonis 1). Statistiliselt oluline erinevus ilmnes esmaspäeva  $t(73)=3,35$ ,  $p<0,01$ , teisipäeva  $t(60)=3,37$ ,  $p<0,01$ , neljapäeva  $t(64)=2,61$ ,  $p<0,05$  ja reede  $t(59)=2,84$ ,  $p<0,01$  osas. Kahe grupi hinnangute võrdlus on toodud Tabelis 1.



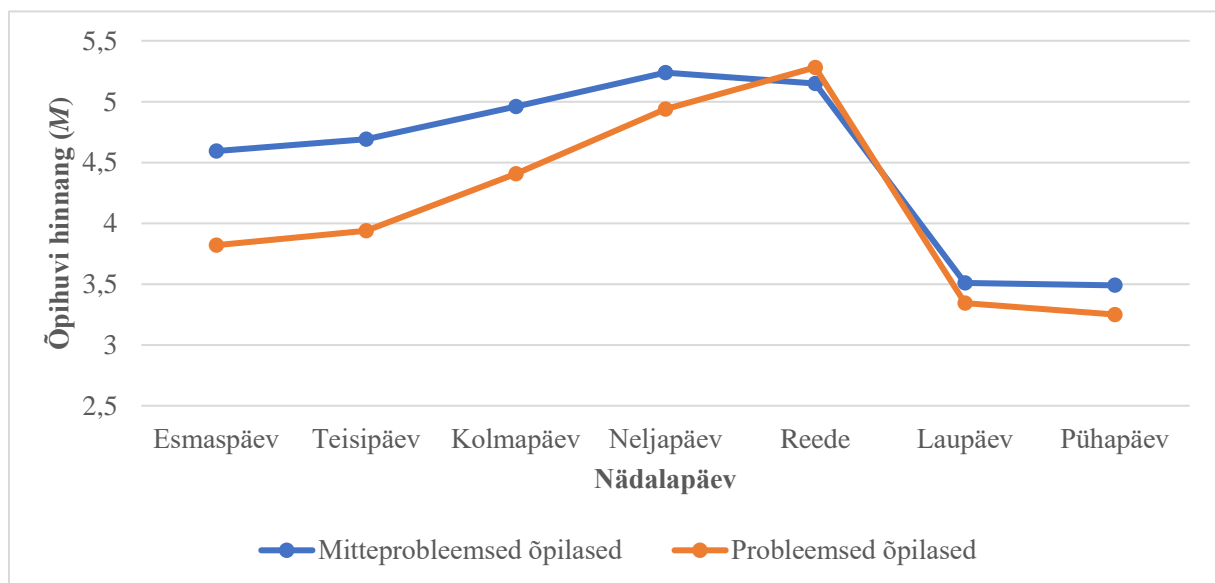
**Joonis 1.** Probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste hinnangud hetkeõpihuvile ühe nädala lõikes.

**Tabel 1.** Probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste hetkeõpihuvi hinnangute võrdlus nädalapäevade lõikes

Nädalapäev	Mitteprobleemsed õpilased		Probleemsed õpilased		Kahe grupi võrdlus		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>Esmaspäev</i> (N=250)	4,90	2,14	3,83	1,91	3,35	73	0,00**
<i>Teisipäev</i> (N=216)	5,12	1,98	4,03	1,81	3,37	60	0,00**
<i>Kolmapäev</i> (N=228)	5,15	1,94	4,84	1,75	0,96	57	0,34
<i>Neljapäev</i> (N=252)	5,11	2,00	4,27	1,92	2,61	64	0,01*
<i>Reede</i> (N=241)	4,98	2,16	3,88	2,32	2,84	59	0,01**
<i>Laupäev</i> (N=134)	3,37	2,43	3,00	2,81	0,55	24	0,59
<i>Pühapäev</i> (N=129)	3,61	2,35	3,25	2,53	0,58	24	0,56

Märkus: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ .

Uurides õpihuvi hinnanguid tagasivaatavalt selgus, et probleemse käitumisega õpilased hindasid oma õpihuvi võrreldes mitteprobleemse käitumisega õpilastega madalamaks esmaspäevast neljapäevani (Joonis 2). Reedel ja nädalavahetusel seevastu olid õpihuvi hinnangud kahe grupi võrdluses sarnasemad. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes kahe grupi vahel esmaspäeva  $t(59)=2,03$ ,  $p < 0,05$  ja teisipäeva  $t(55)=2,41$   $p < 0,05$  osas, kolmapäeva ja neljapäeva puhul statistiliselt olulist erinevust ei ilmnunud. Mõlema grupi hinnangute võrdlus on toodud Tabelis 2.



**Joonis 2.** Probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste hinnangud õpihuville tagasivaatavalt ühe nädala lõikes.

**Tabel 2.** *Probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste hinnangute võrdlus õpihuvi tagasivaatavalt nädalapäevade lõikes*

Nädalapäev	Mitteprobleemsed õpilased		Probleemsed õpilased		Kahe grupi võrdlus		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>Esmaspäev</i>	4,59	2,02	3,82	2,13	2,03	59	0,047*
<i>Teisipäev</i>	4,69	1,93	3,94	1,52	2,41	55	0,019*
<i>Kolmapäev</i>	4,96	1,94	4,41	1,56	1,73	54	0,089
<i>Neljapäev</i>	5,24	1,87	4,94	1,61	0,93	51	0,356
<i>Reede</i>	5,15	2,32	5,28	2,40	0,28	45	0,779
<i>Laupäev</i>	3,51	2,51	3,34	2,28	0,37	49	0,715
<i>Pühapäev</i>	3,49	2,16	3,25	2,02	0,60	48	0,551

Märkus: \*  $p < 0,05$ .  $N=179$

### 3.2. Õpilaste arvamused õpihuvi mõjutavatest teguritest

Probleemse käitumisega õpilaste grupist osales intervjuus 6 õpilast, kellest 1 (17%) oli poiss ja 6 tüdrukud (83%), keskmine vanus grupis oli  $M=15,5$ ,  $SD=0,55$  ja TRK keskmine skoor  $M=18,83$ ,  $SD=3,06$ . Mitteprobleemse käitumisega õpilaste grupist osales intervjuus 9 õpilast, kellest 6 (67%) olid poisid ja 3 (33%) tüdrukud, keskmine vanus grupis oli  $M=15,11$ ,  $SD=0,53$  ja TRK keskmine skoor  $M=8,78$ ,  $SD=1,72$ .

#### 3.2.1. Kõrge õpihuvi.

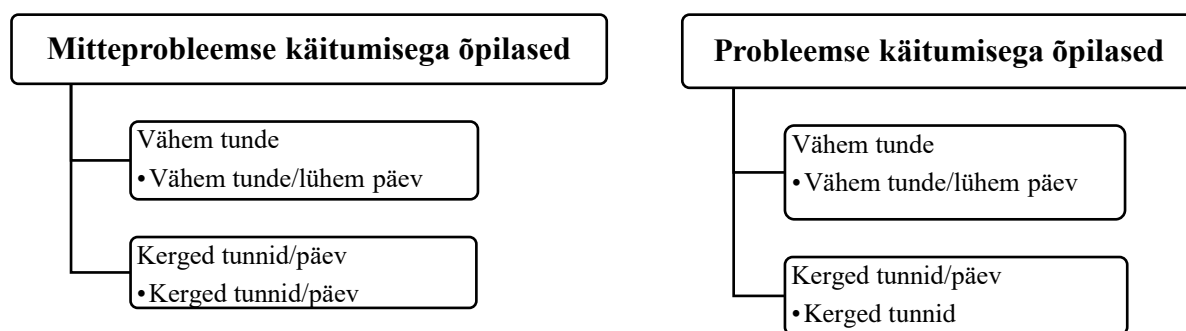
Selles uurimuse faasis otsitakse kõigepealt vastust küsimusele, milliseid kõrget õpihuvi mõjutavaid tegureid toovad probleemse käitumisega ja mitteprobleemse käitumisega õpilased välja tagasivaatavalt eelneva nädala jooksul (Intervjuu küsimus: *Millisel nädalapäeval möödunud nädalal oli Sul kõige kõrgem huvi õppimise vastu? Palun põhjenda*). Mõlemas õpilaste grupis eristus selles uurimuse osas seitse üldkategoriat: kerge koolipäev, koolipäeva/nädala lõpp, õpikoormus, tervis, positiivne suhtumine kooli, õppimise juhtimine ning ajaplaneerimine ja vaba aeg.

Kerge koolipäev. Kerge koolipäeva all eristusid nii probleemse kui mitteprobleemse käitumisega õpilaste puhul samad kategooriad: *vähem tunde* ja *kerged tunnid/päev* (Joonis 3).

Probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid mõlemad kategooria *vähem tunde* all välja, et neil oli kõrgem õpihuvi neil päevadel, kui koolipäev oli ajaliselt lühike ning oli vähe tunde: „*Teisipäeval on suht lühike päev ja kehaline on viimane tund pärast lõunat. Ma arvan, et siis on suurem huvi.*“ (MP4, 15aP); „*Aa, vähem tunde oli ka!*“ (P1, 16aP).

Mitteprobleemse käitumisega õpilaste hulgas toodi välja ka koolipäeva hilisem algus: „*Siis meil esimest tundi ei ole, saan kauem magada.*“ (MP5, 15aT).

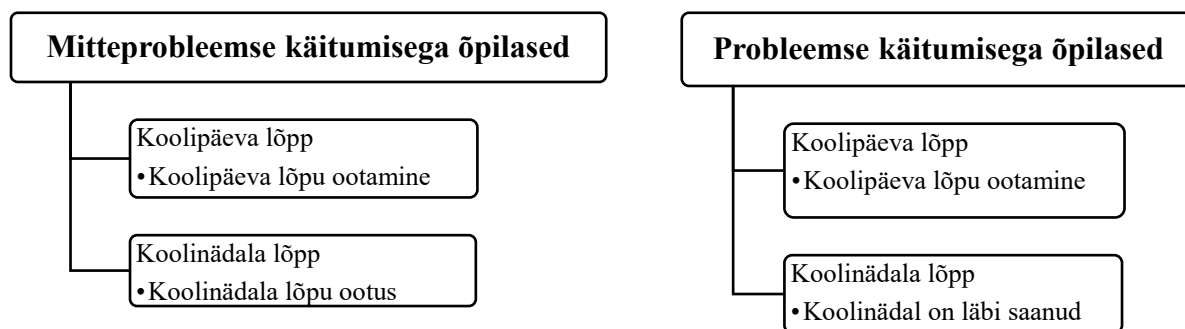
*Kerged tunnid/päev* kategooria all tõid kahe grupi õpilased välja sarnaseid põhjuseid nagu lihtsad tunnid ning kerge koolipäev: „*Sellepärast, et neljapäev oli selline kergem päev. Kooli mõttes. Kergemad tunnid.*“ (P4, 16aP). Mitteprobleemse käitumisega õpilased viitasid kirjeldustes ka sellele, mis koolipäeva lihtsaks tegi: tunnis õpitu mõistmine ning tundidega hakkama saamine: „*Järgmine päev on esmaspäev, kerge päev, lihtsad tunnid. Saab kõigest aru, mis tunnis tehakse.*“ (MP1, 16aP). Probleemse käitumisega õpilaste hulgas toodi välja aga see, et koolipäeva tegi lihtsaks, kui sel päeval ei olnud õpilase jaoks raskeid tunde: „*Teisipäeval on vähem tunde ja rahulikum päev kuidagi. No ei ole siukseid raskeid tunde sellel päeval.*“ (P5, 15aT).



**Joonis 3.** Kerge koolipäev kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Koolipäeva/nädala lõpp. Koolipäeva/nädala lõpu osas eristus kaks kategooriat: *koolipäeva lõpp* ja *koolinädala lõpp* (Joonis 4). Kategooria *koolipäeva lõpp* sisu oli mõlemal grupil sarnane: koolist võimalikult kiiresti lahkumine („*Lihtsalt ootad, et päev ruttu läbi saaks*“ (P5, 15aT); „*Siis sa tead, et kui 10.35 saab koolis süüa, siis sa saad varsti juba koju!*“ (MP3, 15aT)).

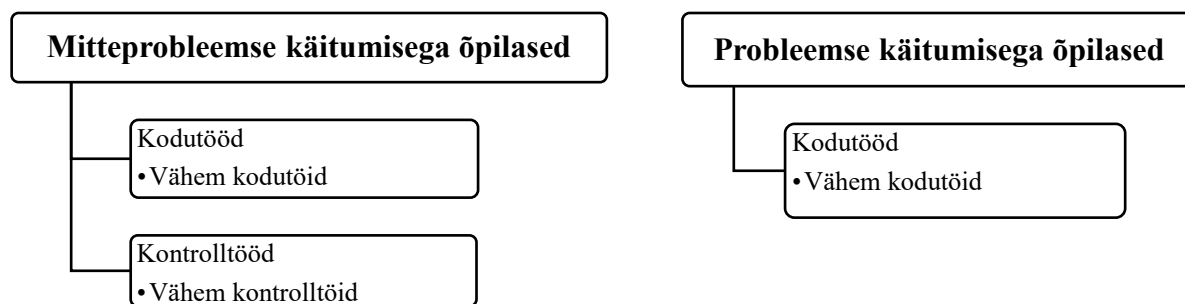
Teise kategooria, *koolinädala lõpp* osas tõid mitteprobleemse käitumisega õpilased välja *koolinädala lõpu ootuse* ehk õpihuvi oli nende jaoks kõrgem, kui nad tajusid, et oodatud nädalalõpp on lähedal: „*Reede on enne nädalavahetust ja saab koolist ära*“ (MP4, 15aP). Samas probleemse käitumisega õpilaste grupis viitasid vastajad kategooria *koolinädala lõpp* all reaalsele olukorrale, tuues välja, et nende õpihuvi oli kõrgem, kui koolinädal on saanud läbi: „*No sest nädal on läbi siis kohe!*“ (P1, 16aP).



**Joonis 4.** Koolipäeva/nädala lõpp kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Õpikoormus. Õpikoormuse osas eristus nii mitteprobleemse kui probleemse käitumisega õpilaste puhul kategooria *kodutööd* (Joonis 5). Mõlema grupi vastajad leidsid, et neil oli kõrgem õpihuvi, kui kodutööde hulk oli väiksem: „Kui on vähem õppida, siis on huvi rutem ära teha.“ (MP5, 15aT); „Sest siis oli vähem õppida. Kui on vähem õppida, siis on suurem huvi.“ (P3, 15aT). Kui mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid välja, et nende õpihuvi oli kõrgem, kui kodutööd oli vähem selleks konkreetseks päevaks („Siis oli vähe õppida ja sai ka oma asjadega tegeleda.“ (MP6, 15aP)), siis probleemse käitumisega õpilased rõhutasid järgmise päeva õpikoormust: „Kuna neljapäevaks on vähem õppida, siis on lihtsam.“ (P6, 16aT).

Mitteprobleemse käitumisega õpilaste grupis eristus veel üks kategooria – *kontrolltööd*, mida probleemse käitumisega õpilased siinkohal välja ei toonud: õpihuvi oli kõrgem, kui tehakse vähem kontrolltöid: „Reedel tehakse tavalisel vähem töid ja selliseid asju.“ (MP3, 15aT).

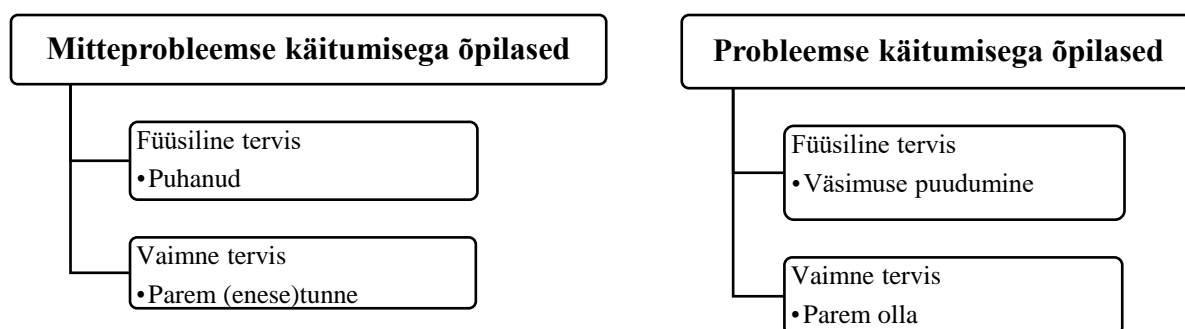


**Joonis 5.** Õpikoormuse kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Tervis. Tervise all eristus kaks kategooriat: *füüsiline tervis* ja *vaimne tervis* (Joonis 6).

*Füüsilise tervise* all tõid mitteprobleemse käitumisega õpilased välja *puhkuse* ehk nende õpihuvi oli kõrgem, kui nad olid puhanud: „Sest siis ma olin saanud koolist natuke puhata ja see on tavaliselt see päev kui ma teen tavaliselt kõige rohkem kodutöid ära. Puhanud olen.“ (MP5, 15aT). Probleemse käitumisega õpilased väljendasid enda *füüsilist tervist* läbi *väsimuse puudumise*: „Esmaspäeval on vähem tunde, kui tavaliselt ja siis ma jõuan koju ja ma ei ole väsinud. Sest ma alati tavaliselt peale kooli magan.“ (P2, 15aT).

*Vaimse tervise* osas tõid mõlemad grupid välja, et neil oli *parem tunne* ja *parem olla*. Mitteprobleemsed õpilased viitavad nii heale enesetundele, rõõmsale meeleolule kui ka lihtsalt paremale tundele: „Hea enesetunne oli, siis oli kohe õppimise vastu ka huvi.“ (MP9, 15aP); „Siis sa oled vähe rõõmsam ja mõtled asjadega kaasa (tunnis).“ (MP6, 15aP). Probleemse käitumisega õpilased tõid välja, et neil oli üldiselt parem olla: „Siis on terve päeva vältel parem.“ (P6, 16aT).



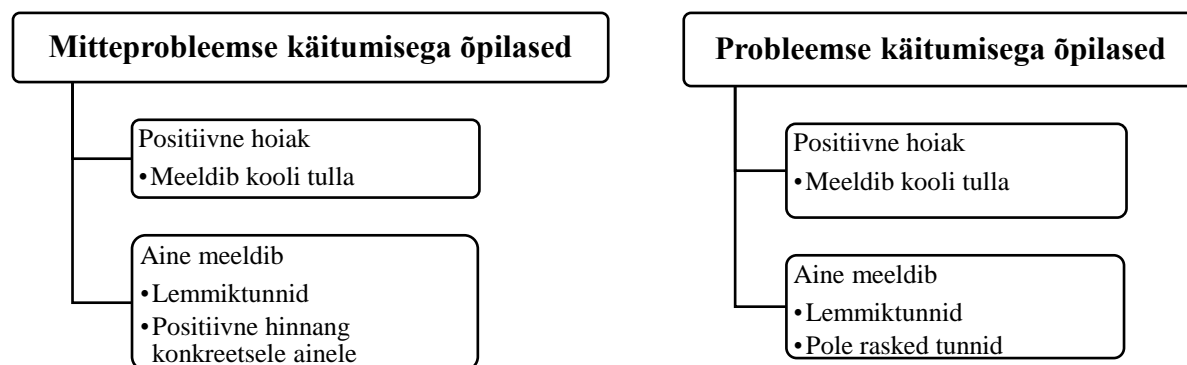
**Joonis 6.** Tervise kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Positiivne suhtumine kooli. Positiivse suhtumise all eristus kaks kategooriat: *positiivne hoiak* ja *ainetunnid meeldivad* (Joonis 7). Õpilased mõlemast grupist tõid välja *positiivse hoiaku*: mitteprobleemse käitumisega õpilased kõnelesid selle all suuremast huvist kooli tulla („Suurema huviga tuled kooli“ (MP4, 15aP)) ning probleemse käitumisega õpilased ütlesid, et neile lihtsalt meeldis kooli tulla („Sest...tavaliselt esmaspäeviti meeldib mulle kooli tulla“ (P3, 15aT)).

Teise kategooriana ilmnis vastuste analüüsist kategooria *ainetunnid meeldivad*. Mitteprobleemse käitumisega õpilased mainisid selle kategooria all nii *lemmiktunde* üldiselt kui ka andsid positiivse hinnangu konkreetsetele õppeainetele või õppimise iseloomule: „Siis on nagu mu lemmiktunnid...mu lemmikumad tunnid.“ (MP2, 15aP); „Praktilised tunnid meeldivad mulle rohkem.“ (MP4, 15aP); „Suhteliselt füüsika, ajalugu,



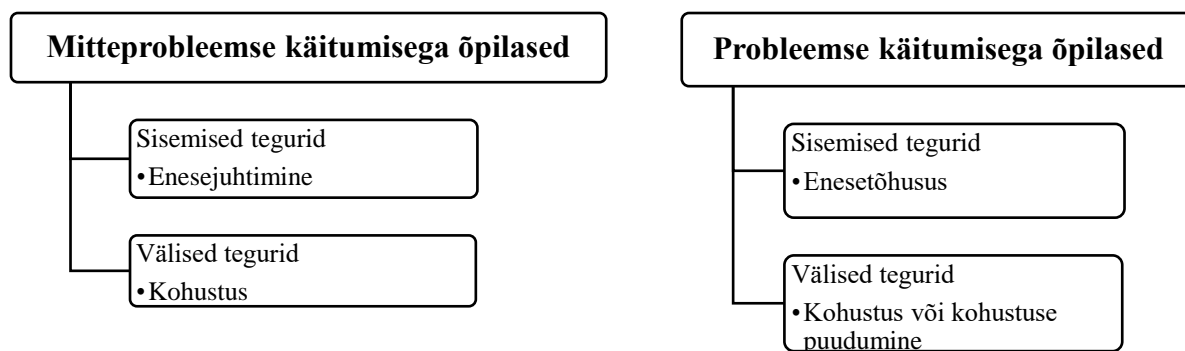
ühiskond...Matemaatika kah.“ (MP1, 16aP). Sarnaselt tõid probleemse käitumisega õpilased välja lemmiktunnid, nimetades neist üksikuid: „Siis oli mu lemmiktund. Kunst.“ (P3, 15aT). Lisaks tõid probleemse käitumisega õpilased välja, et neile tegi ainetunnid meeldivamaks see, kui konkreetselt nimetatud raskeid aineid sellel päeval ei olnud: „Teemade poolest. Matemaatika ja reaallained.“ (P5, 15aT).



**Joonis 7.** Positiivne suhtumine kooli kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Õppimise juhtimine. Õppimise juhtimine üldkategooria alt eristusid vastuste analüüsil kaks kategooriat: *sisemised tegurid* ja *välised tegurid* (Joonis 8). Mitteprobleemse käitumisega õpilased kirjeldasid *sisemiste tegurite* osas, kuidas ise enda õppimist juhitakse: „Et ma tean, et mul on järgmisel päeval raske ja pean õppima.“ (MP7, 15aT); „Et saaks tehtud!“ (MP5, 15aT). Probleemse käitumisega õpilased tõid välja, et nende õpihuvi oli kõrgem kui nad said hästi hakkama, neil oli tahe õppida ja oli võimalus ennast uuesti kokku võtta: „Sellised tunnid, /.../ kus ma saan hästi hakkama.“ (P2, 15aT); „Ja õhtul ma tunnen, et tahan õppida.“ (P3, 15aT); „Nädal hakkab ja saad uuesti kokku võtta ennast.“ (P6, 16aT).

*Väliste tegurite* osas tõid mõlema grupi vastajad välja kohustuse õppida. Probleemse käitumisega õpilased ütlesid, et nende õpihuvi oli kõrgem, kui nad pidid õppima: „Palju tunde on ja palju peab lõuna ajal õppima.“ (P1, 16aP); „Pühapäeval on juba kohustus õppida.“ (P6, 16aT). Samas mitteprobleemse käitumisega õpilaste grupis olid tulemused vastuolulised: osa õpilasi ütles, et nende huvi oli kõrgem kui pidi õppima („Neist päevadest oli just õpihuvi kõige suurem, sest pidi tegema.“ (MP2, 15aP)) ning teine osa ütles, et huvi oli kõrgem siis, kui välist sundi ei olnud („Ehk siis kodus sa saad teha ka muid asju, ei pea kohe hakkama õppima“ (MP3, 15aT)).



**Joonis 8.** Õppimise juhtimine kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Ajaplaneerimine ja vaba aeg. Ajaplaneerimise ja vaba aja all eristus mõlemal grupil kaks kategooriat: *hõivatus teiste tegevustega* ning *õppimise planeerimine* (Joonis 9). Mõlema grupi puhul ilmnis kategoorias *hõivatus teiste tegevustega* sarnane alakategooria *vaba aeg*. Mõlema grupi õpilased väitsid, et nende õpihuvi oli kõrgem, kui neil oli rohkem vaba aega: „Sest siis on kõige rohkem vaba aega.“ (P1, 16aP). Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid selle alakategooria all välja nii selle, et neil oli rohkem vaba aega kui ka võimaluse oma tegevusi ise valida ning kauem õhtuti üleval olla: „Saad rahulikult olla ja natuke kauem üleval olla. Mitte siis, kui oled õppinud ja kohe magama. Rohkem on vaba aega.“ (MP8, 15aP); „Siis oli vähe õppida ja sai ka oma asjadega tegeleda. Näiteks ma tegelen motosportiga, siis vahepeal ma ei jõua õppida. Sellel päeval jõudsin mõlemat.“ (MP6, 15aP).

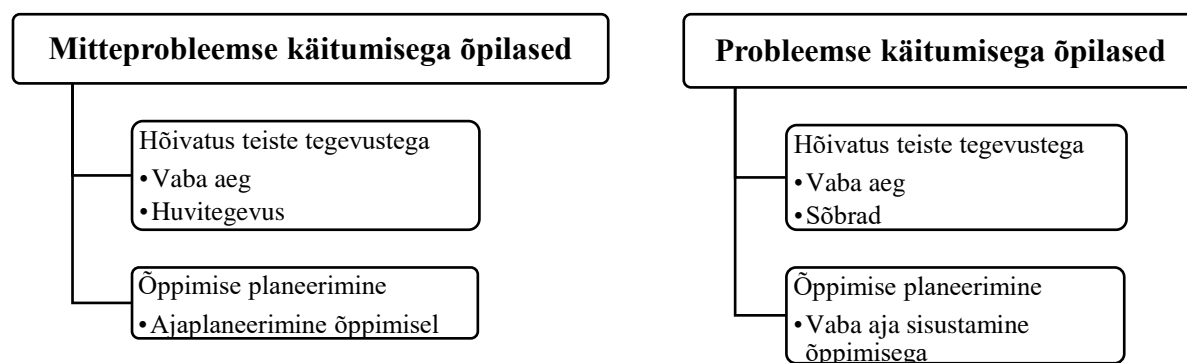
Mitteprobleemse käitumisega õpilaste vastuste analüüsil ilmnis alakategooria *huvitegevus*, mida probleemse käitumisega õpilased ei maininud: „Rohkem [oli huvi] seotud nende kooliväliste tegevustega.“ (MP9, 15aP); „Trenn motiveerib.“ (MP7, 15aT). Selle alakategooria all tõid õpilased välja ka teise pooluse ehk neil oli kõrgem õpihuvi neil päevadel, kui neil oli vähem huvitegevusi nagu näiteks trenn: „Sest teistel päevadel on trenn ja siis on nagu ainuke aeg, millal on võimalik lõunal õppida.“ (MP2, 15aP).

Probleemse käitumisega õpilaste vastuste analüüsil ilmnis alakategooria *sõbrad*, mida mitteprobleemse käitumisega õpilased ei maininud: õpihuvi oli kõrgem nendel päevadel, kui sai sõpradega koos olla: „Näiteks, et saab jälle sõpradega koos olla.“ (P3, 15aT).

Teise kategooriana eristus mõlemas grupis *õppimise planeerimine*, mille sisu kahes grupis erines. Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid *õppimise planeerimise* all välja nii õppimise ajalise planeerimise kui ajaliste piirangute puudumise õppimisel: „Siis mõnikord on nii, et ma õpin reedel ära, kui on rohkem õppida/.../ Reede on siis, kui sa tead, et sa näiteks lähed kellegi juurde, siis ma tahan reedel ära õppida“ (MP3, 15aT); „Kui hommikul ära

õpid, ei pea õhtul õppima.“ (MP8, 15aP); „Sest et pühapäeviti ma sellel ajal õpin umbes. See on selline rutiin. Siis ma võtan rahulikult, väga ei kiirusta õppimisega.“ (MP5, 15aT).

Seevastu probleemse käitumisega õpilased tõid välja, et nad sisustasid oma vaba aega õppimisega, näiteks, et peletada igavust: „Mõnikord hakkab igav, siis hakkad ka õppima.“ (P6, 16aT).



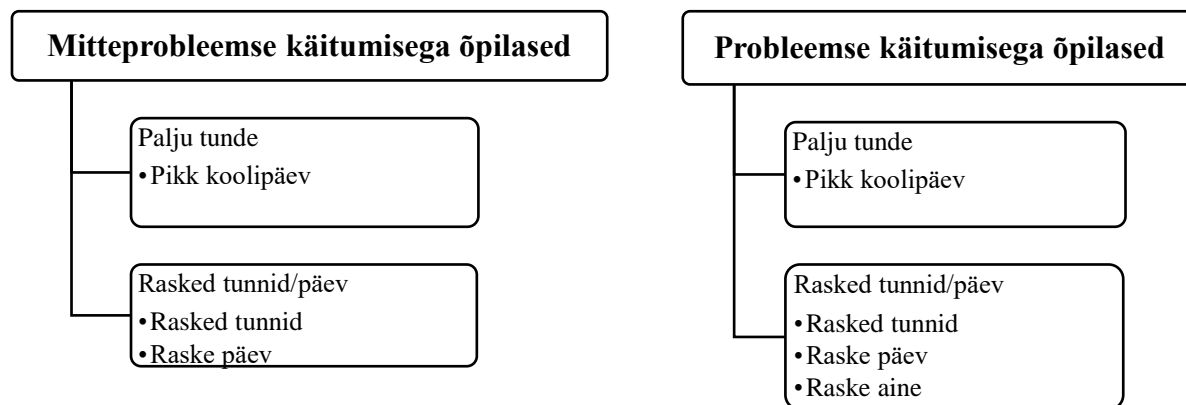
**Joonis 9.** Aja planeerimine ja vaba aeg kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

### 3.2.2. Madal õpihuvi.

Järgmisena otsitakse selles uurimuse faasis vastust küsimusele, milliseid madalat õpihuvi mõjutavaid tegureid toovad probleemse käitumisega ja mitteprobleemse käitumisega õpilased välja tagasivaatavalt eelneva nädala jooksul (Intervjuu küsimus: *Millisel nädalapäeval möödunud nädalal oli Sul kõige madalam huvi õppimise vastu? Palun põhjenda*). Mõlemas õpilaste grupis eristus selles uurimuse osas seitse üldkategooriat: raske koolipäev, koolinädala/koolipäeva lõpp/algus, õpikoormus, tervis, negatiivne suhtumine kooli, õppimise juhtimine ning ajaplaneerimine ja vaba aeg.

Raske koolipäev. Raske koolipäeva osas eristusid nii mitteprobleemse kui probleemse käitumisega õpilaste puhul vastuste analüüsil kaks kategooriat: *palju tunde* ja *rasked tunnid/päev* (Joonis 10). Esimese kategooria, *palju tunde* osas tõid mõlema grupi vastajad sarnaselt välja, et nende õpihuvi oli madal, sest koolipäev oli pikk ja oli palju tunde: „Esmaspäev või kolmapäev, sest need on pikad koolipäevad.“ (MP5, 15aT); „Hästi palju tunde ja nii palju õppida.“ (P5, 15aT).

*Rasked tunnid/päev* osas oli mõlemas grupis mainitud raskemaid tunde ning raskemat päeva: „*Siis oli ikka suht väga raske päev.*“ (MP6, 15aP); „*Siis on just sellised tunnid ja ained, mis on minu jaoks rasked.*“ (P2, 15aT). Probleemse käitumisega õpilased tõid välja ka ained, mis olid neile rasked ning mille tõttu oli ka koolipäev üldiselt neile raske: „*Kohe esimene tund on matemaatika, see on raske...*“ (P4, 16aP).

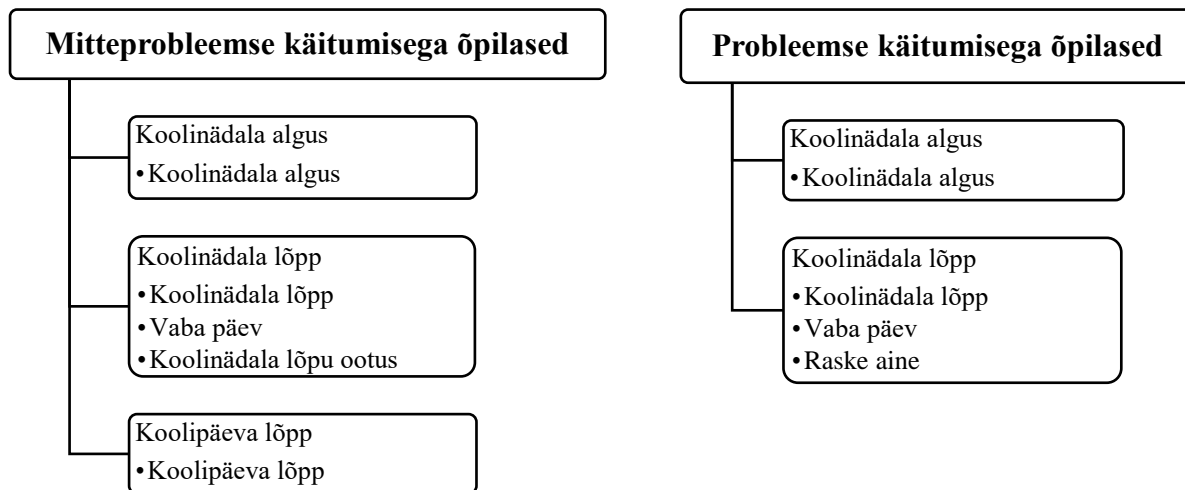


**Joonis 10.** Raske koolipäev kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Koolinädala/koolipäeva lõpp/algus. *Koolinädala/koolipäeva lõpu/alguse* osas eristusid vastuste analüüsil kategooriad *koolinädala algus* ja *koolinädala lõpp* (Joonis 11). Kategooria *koolinädala algus* osas ütlesid vastajad, et nende madal õpihuvi oli seotud eelkõige uue koolinädala algusega: „*Hommikul ärkad üles ja mõtled, et kogu nädal on veel ees.*“ (MP7, 15aT); „*Esmaspäeval peab kooli tulema.*“ (P1, 16aP).

*Koolinädala lõpu* osas ilmnisid mõlema grupi õpilaste vastuste analüüsil sarnaselt alakategooriad *koolinädala lõpp* ja *vaba päev*. Kui *koolinädala lõpu* alakategooria osas mainisid probleemse käitumisega õpilased, et madal õpihuvi oli seotud nädala viimase koolipäevaga („*Nädala viimane koolipäev ja ei pea õppima kohe...*“ (P4, 16aP)), siis mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid lisaks välja, et oli juba terve koolinädala vältel õpitud („*Siis on just koolinädal läbi saanud. Viis päeva õppinud.*“ (MP5, 15aT)). Mõlema grupi puhul ilmnenu teise alakategooria, *vaba päev* osas mainisid mõlemad grupid, et nende õpihuvi oli madal vabal või puhkepäeval: „*Sest see on vaba päev. Vabal päeval ei taha õppida.*“ (MP2, 15aP); „*Siis on puhkepäev, tahan puhata.*“ (P3, 15aT). Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid välja lisaks veel selle, et nende õppimist segas nädalavahetus („*Nädalavahetus segab [õppimist]*“ (MP3, 15aT)) ning et õpihuvi oli madalam kui järgmisel päeval on vaba päev („*Järgmisel päeval...vaba....siis nagu...ei pea õppima*“ (MP1, 16aP)).

*Koolinädala lõpu* kategooria all eristus mitteprobleemse käitumisega õpilastel veel alakategooria *nädalavahetuse ootus*, kus õpilane ootas, et kool lõppeks: „*Siis tahaks ruttu koolist ära ja nädalavahetusele.*“ (MP7, 15aT). Lisaks eristus mitteprobleemse käitumisega õpilaste puhul kategooria *koolipäeva lõpp*: „*Tahaks juba trenni ja et päeva lõpp oleks käes.*“ (MP3, 15aT).

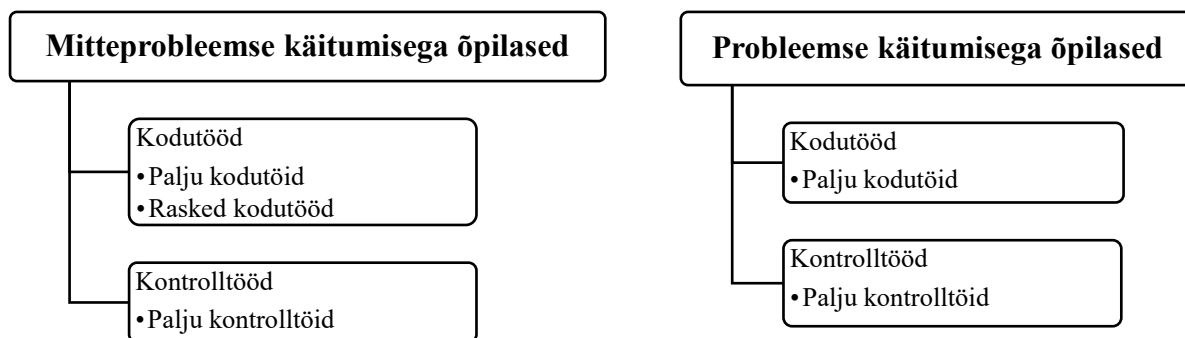


**Joonis 11.** *Koolinädala/koolipäeva lõpp/algus kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.*

Õpikoormus. *Õpikoormuse* all eristus kaks kategooriat: *kodutööd* ja *kontrolltööd* (Joonis 12). *Kodutööde* osas ilmnes õpilaste vastustest mõlemal grupil sarnaselt alakategooria *palju õppida*, kus õpilased viitasid mõlemas grupis sellele, et neil oli väga palju kodutöid, seda eriti esmaspäevaks: „*Tavaliselt on nii palju õppida esmaspäevaks.*“ (MP7; 15aT); „*Esmaspäeva hommikul ka veel õpid asju, mida sa ei ole veel kindel, et oskad või et selge on kõik.*“ (MP6, 15aP); „*Sest esmaspäevaks on alati igaks tunniks õppida.*“ (P5, 15aT). Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid välja ka üldise ülekoormuse („*Pigem on ülekoormus...*“ (MP7, 15aT)).

*Kodutööde* kategooria all eristus veel alakategooria *rasked kodutööd*, mis ilmnes ainult mitteprobleemse käitumisega õpilaste vastustest. Selles alakategoorias ütlesid õpilased, et neil oli madalam õpihuvi, kui ülesanded olid nende jaoks liiga rasked: „*Oleneb, mis õppida antakse. Kui on midagi väga rasket, siis huvi pole.*“ (MP4, 15aP).

*Kontrolltööde* kategooria all tõid mõlema grupi vastajad sarnaselt välja, et nende õpihuvi oli madalam neil päevadel, kui on palju kontrolltöid: „*Järgmisel päeval oli kaks kontrolltööd, saksa keeles sõnade töö.*“ (MP6, 15aP); „*Iga esmaspäev on mingi töö ka.*“ (P5, 15aT).

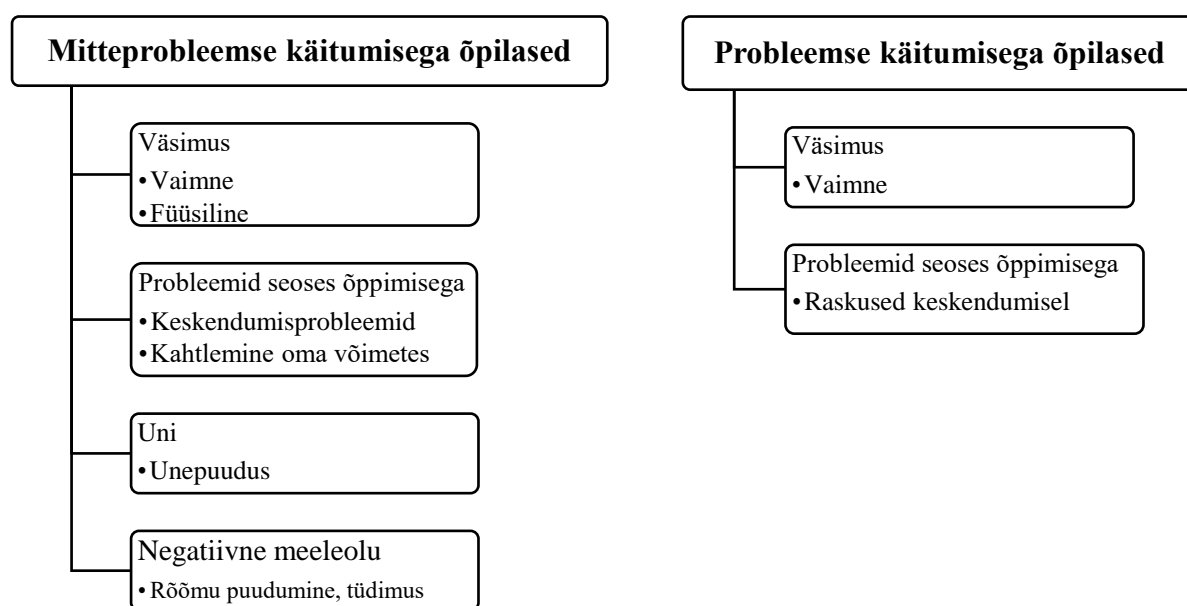


**Joonis 12.** Õpikoormuse kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Tervis. Tervise kategooriad ja alakategooriad on toodud Joonisel 13. Tervise all eristus mõlema grupi vastuste analüüsil kategooria *väsimus*, mille all probleemse käitumisega õpilased rääkisid vaimsest väsimusest üldiselt („*Neljapäeva õhtuks ma olen juba nii väsinud.*“ (P6, 16aT); „*Ma olen väsinud*“ (MP7, 15aT)), ent mitteprobleemse käitumisega õpilased lisasid juurde ka füüsilise väsimuse, kus õpilane ei jõudnud enda hinnangul midagi teha („*Nii palju tunde ja siis nagu ei jõua midagi teha... Väsid ära päeva lõpuks.*“ (MP1, 16aP)) või läks pärast koju jõudmist kohe magama („*Sest tavaliselt pärast kooli ma olen nii väsinud, et ma lähen koju magama...*“ (MP3, 15aT)). Väsimuse osas tõid mitteprobleemse käitumisega õpilased välja nii väsimuse koolinädalast kui väsimuse nädalavahetusest: „*Sest nädala lõpus ei jaksa enam*“ (MP7, 15aT); „*Esmaspäev...siis tuled kooli, oled nädalavahetusest väsinud*“ (MP6, 15aP).

Sarnaselt tõid nii probleemse kui mitteprobleemse käitumisega õpilased välja veel *õppimisega seotud probleemid*, kus eristus mõlemal grupil sarnaselt alakategooria *keskendumisprobleemid* ning mitteprobleemse käitumisega õpilastel lisaks ka *kahtlemine oma võimetes*. Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid välja keskendumisprobleemid seoses õppimisega, mida selgitasid mõtetega õppimise juurest eemal olekuga: „*Hommikul ei taha mõelda selle [õppimise] peale.*“ (MP5, 15aT); „*Mõtted on juba mujal.*“ (MP7, 15aT). Probleemse käitumisega õpilased ütlesid, et neil oli madal huvi, kui neil oli raske keskenduda: „*Raske on keskenduda.*“ (P6, 16aT). Mitteprobleemse käitumisega õpilaste grupis eristus veel teinegi alakategooria, *kahtlemine oma võimetes*, milles selgitasid, et neil oli madal õpihuvi siis, kui nad polnud kindlad oma ainealastes oskustes ning selles, kas nad on võimelised õpiülesandeid täitma: „*Mõtled, et kas sa jaksad ja suudad kõike.*“ (MP7, 15aT); „*Ma pole nendes ainetes kõige parem. Kui ma ei oska, siis on huvi väiksem.*“ (MP8, 15aP).

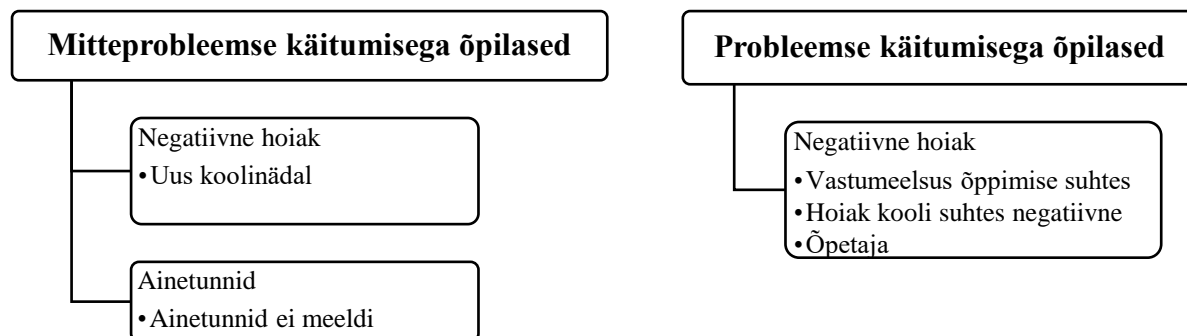
Mitteprobleemse käitumisega õpilaste vastustest ilmnes analüüsil veel kaks kategooriat, mida probleemse käitumisega õpilaste vastustest ei nähtunud: *uni* ja *negatiivne meeleolu*. Une osas rääkisid õpilased unepuudusest, kus töid välja nii raskusi hommikul ärkamisega („*Sest [siis on] olnud nädalavahetus ja on raskem ülestõusmisega.*“ (MP3, 15aT)), hilisemat magama minekut („*Nädalavahetusel oled harjunud pikemalt üleval ka olema, lähed hiljem magama veel ja oled (hommikul) vähem maganud.*“ (MP6, 15aP)) kui lihtsalt soovi magada („*Tahaks lihtsalt magama.*“ (MP7, 15aT)). Negatiivse meeleolu all nimetasid õpilased näiteks rõõmu puudumist, tühimust, tujutust ja halba meeleolu: „*Ei ole eriti rõõmu. /.../ Tühimus ja väsimus on. /.../ Meeleolu ei ole väga hea.*“ (MP6, 15aP); „*Tegemist oli palju ja siis ei tulnud tuju pärast õppida*“ (MP9, 15aP).



**Joonis 13.** Tervise kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Negatiivne suhtumine kooli. Negatiivne suhtumine kooli osas eristus mõlema grupi puhul kategooria *negatiivne hoiak*, mille sisu oli erinev (Joonis 14). Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid *negatiivse hoiaku* all välja *uue koolinädala*, mille sisuks oli üldine negatiivne suhtumine esmaspäeva: „*Ja kellele ikka esmaspäevad meeldivad.*“ (MP4, 15aP). Probleemse käitumisega õpilaste vastustest ilmnes negatiivse hoiaku kategooria osas mitmekesisemad alakategooriad nagu *vastumeelsus õppimise suhtes* („*Ei taha õppida.*“ (P4, 16aP)), *hoiak kooli suhtes negatiivne* („*Ma ei taha kooli tulla, kui on sellised keerulised tunnid.*“ (P2, 15aT)) ja *õpetaja* („*Vahest see aine on raske, vahepeal ei sobi õpetaja.*“ (P4, 16aP)). Mitteprobleemse käitumisega õpilaste puhul ilmnes aga eraldi kategooria *ainetunnid ei*

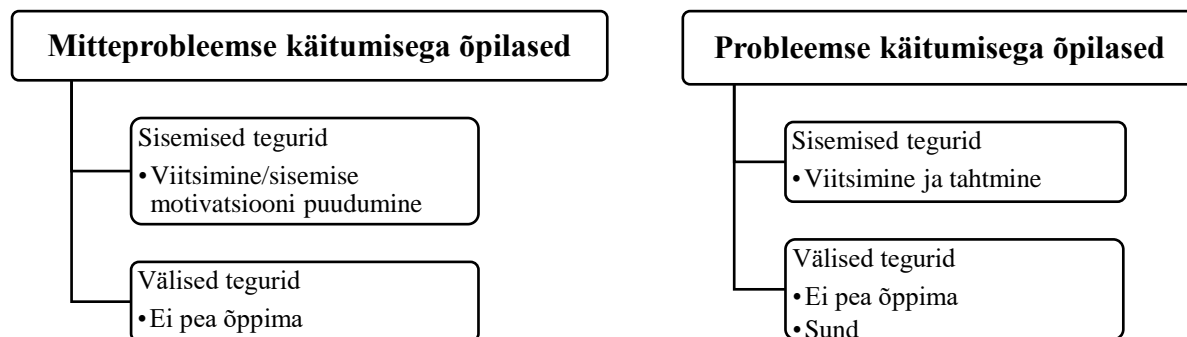
meeldi, kus õpilased ütlesid, et nende õpihuvi oli madalam, kui olid tunnid, mis neile ei meeldi („Teisipäeval on sellised tunnid, mis mulle ei meeldi.“ (MP8, 15aP)).



**Joonis 14.** Negatiivne suhtumine kooli kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Õppimise juhtimine. Õppimise juhtimise osas eristus mõlema grupi vastuste analüüsil kaks kategooriat: *sisemised tegurid* ja *välised tegurid* (Joonis 15). *Sisemiste tegurite* osas tõid mõlema grupi vastajad välja, et nad ei viitsinud õppida ning ei tahtnud õppida: „Kui oled väsinud, siis ei viitsi ja ei huvita.“ (MP5, 15aT); „Ja eriti ei olnud viitsimist ka.“ (P4, 16aP); „Vaba päev, ei taha õppida. Hommikul juba hakkab see tunne [et ei taha õppida]“ (P1, 16aP). Probleemse käitumisega õpilaste grupis toodi välja, et mõnikord pidid nad ennast õppimiseks ise sundima: „Ja vahepeal lihtsalt sunnid ennast.“ (P5, 15aT).

*Väliste tegurite* osas tõid nii mitteprobleemse kui probleemse käitumisega õpilased välja, et õpihuvi oli madal siis, kui otseselt ei pidanud õppima: „Ei pea õppima...Kui sa ei taha.“ (MP1, 16aP); „Siis on järgmine päev laupäev ja ei pea õppima. Siis ei ole huvi.“ (P4, 16aP). Probleemse käitumisega õpilased lisasid sellele mõttele veel, et huvi oli madala ka siis, kui oli sund õppida: „Sest oma vabal päeval peab õppima. /.../Esmaspäeval peab kooli tulema.“ (P1, 16aP).

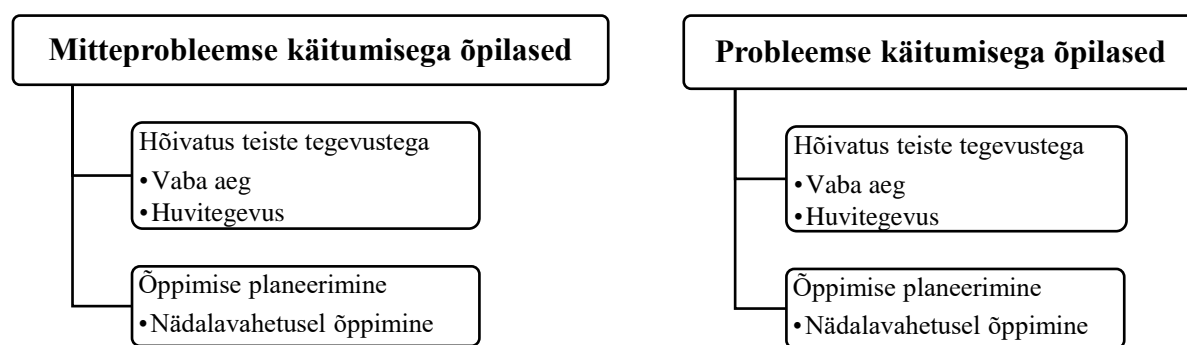


**Joonis 15.** Õppimise juhtimine kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.



Ajaplaneerimine ja vaba aeg. Selle üldkategorია all eristusid mõlema grupi vastuste osas kaks kategooriat: *hõivatus teiste tegevustega* ning *õppimise planeerimine* (Joonis 16). *Hõivatus teiste tegevustega* kategooria all ilmnas mõlemal grupil kaks alakategooriat: *vaba aeg* ja *huvitegevus*. *Vaba aja* alakategooria all tõid probleemse käitumisega õpilased välja, et nende õpihuvi oli madal, kui neil oli pärast tunde muud (huvitavamat) teha: „*Siis on...pärast tunde lähen tavaliselt välja või teen midagi huvitavat.*“ (P2, 15aT) . Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid oma vastustes välja ka konkreetsed tegevused nagu arvutis olemine või teleka vaatamine, aktiivsed tegevused ja sõpradega aja veetmine: „*Teed midagi muud näiteks. Mängid arvutis, käid võistlustel...õues.*“ (MP2, 15aP); „*Siis on mul õhtul trenn ja telekast tuleb huvitavaid asju. /.../Siis on vaba aeg ja saab teha huvitavaid asju. Näiteks sõpradega koos olla, arvutis mängida, niisama aega veeta.*“ (MP8, 15aP). *Huvitegevuse* alakategooria all mainisid probleemse käitumisega õpilased muusikakooli („*Kolmapäeval on pikk päev ja muusikakool.*“ (P6, 16aT)) ja mitteprobleemse käitumisega õpilased trenni („*Siis on see, et peale kooli on veel trenn*“ (MP3, 15aT)).

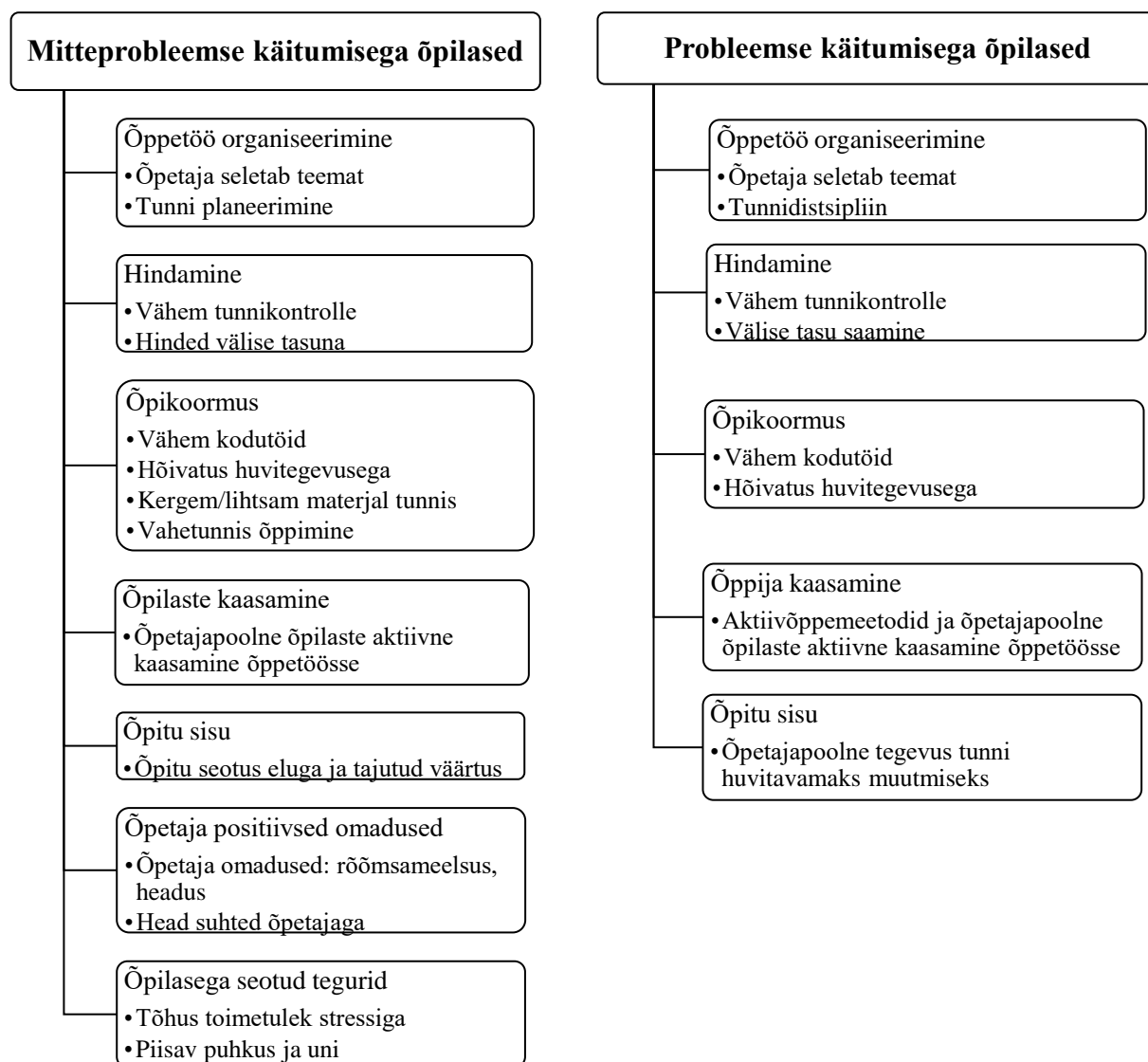
Teise kategooria, *õppimise planeerimine* all tõid mõlema grupi vastajad välja *nädalavahetusel õppimise*, kus probleemse käitumisega õpilased ütlesid, et koolinädalal oli huvi madal, sest oli võimalus ka nädalavahetusel õppida („*Nädalavahetusel saab ka.*“ (P4, 16aP)) ning mitteprobleemse käitumisega õpilased mainisid harjumust pühapäeviti õppida („*Pühapäeval õpid kõik ära.*“ (MP1, 16aP)).



**Joonis 16.** Ajaplaneerimine ja vaba aeg kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

### 3.2.3. Õpilaste arvamused õpihuvi tõstmise võimaluste kohta.

Lisaks uuriti veel seda, kuidas õpilaste arvates saaks õpihuvi tõsta (Intervjuu küsimus: *Mis Sa arvad, kuidas saaks huvi õppimise vastu tõsta?*). Selle küsimuse vastuste osas eristus seitse kategooriat: õppetöö organiseerimine, õpetaja, hindamine, õpikoormus, õppija kaasamine, õpitu sisu ning õpilasega seotud tegurid. Selle küsimuse kategooriad ja alakategooriad on toodud Joonisel 17.



**Joonis 17.** Õpihuvi tõstmise kategooriad ja alakategooriad mitteprobleemse ja probleemse käitumisega õpilaste gruppides.

Õppetöö organiseerimine. Selle kategooria all eristus kaks alakategooriat, millest esimene, *õpetaja seletab teemat*, oli mõlema grupi vastuste osas sarnase sisuga. Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid selle alakategooria sisuna välja mõtte, et nende õpihuvi oleks kõrgem, kui õpetaja seletaks teemat rohkem lahti: „*Kui õpetaja seletab rohkem lahti, mis*

*tegema peab.* “ (MP1, 16aP). Probleemse käitumisega õpilased lisasid juurde, et õpetaja võiks teemat seletada nii, et ta ei karju: „*Kui õpetaja suudaks seletada nii, et nad ei peaks nii palju karjuma...*“ (P6, 16aT).

Teise alakategooriana eristus mitteprobleemse käitumisega õpilaste vastustest *tunni planeerimine*, mille sisuks oli õpetajapoolne tunni planeerimine nii, et tunnis saaks rohkem tehtud: „*Üldiselt võiks rohkem tunnis ära teha /.../ Seda siis, et õpetaja rohkem planeeriks oma tegevust.*“ (MP4, 15aP). Probleemse käitumisega õpilaste vastustest ilmnis teise alakategooriana *tunnidistsipliin*, kus rääkisid õpetaja hakkamasaamisest distsipliiniprobleemidega ning klassikaaslaste mõjust: „*Õpetajad suudaks ka nendega tegeleda, kes ei sega...Õpetaja võiks mitte segajatest välja teha, vaid keskenduda ka neile, kes lihtsalt tööd tahavad teha. See tõstaks huvi.*“ (P6, 16aT); „*Klassis on teatud õpilased, kes ei lase õppida. Ja ka see siis viib teisi niimoodi allapoole. Et ka nemad siis mõtlevad, et mis seal ikka, ma ka siis ei tee.*“ (P2, 15aT).

Hindamine. Selle kategooria all eristus mõlemal grupil alakategooria *vähem tunnikontroll* ehk õpilased ütlesid, et nende huvi saaks tõsta, kui õpitule ei järgneks tunnikontroll („*See huvi langeb siis ka, kui õpetajad ütlevad, et nüüd tuleb töö või tunnikontroll, siis läheb tuju ära, ei tea, kas saad nii selgeks.*“ (MP6, 15aP); „*Praegu on nii, et õpime tunnis ja kohe on tunnikontroll.*“ (P4, 16aP)). Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid välja *hinded välise tasuna*: „*Kui õpid ära, saad paremad hinded.*“ (MP5, 15aT). Probleemse käitumisega õpilased tõid välja *välise tasu saamise*, ent rääkisid materiaalsest tasust seoses õppimisega: „*Noo hinnete põhjal mingi, ma ei tea, ese, mille poole pürgida. Näiteks ütleme telefon või midagi. Kui ütleme mingi kümme viite mingi kahekümnest või midagi.*“ (P1, 16aP).

Õpikoormus. *Õpikoormuse* kategooria all eristusid mõlemal grupil sarnaselt alakategooriad *vähem kodutöid* ja *hõivatus huvitegevusega*. Lisaks eristusid mitteprobleemse käitumisega õpilaste grupi puhul alakategooriad *kergem/lihtsam materjal tunnis* ja *vahetunnis õppimine*. Alakategooria *vähem kodutöid* all tõid nii probleemse kui mitteprobleemse käitumisega õpilased välja, et nende õpihuvi aitaks tõsta kui koduseid töid jäetaks vähem: „*Kui koolis jäetakse vähem õppida ja õpilastel on kergem.*“ (MP3, 15aT); „*Näiteks lähed ekooli ja juba näed, et sul on nii palju õppida.*“ (MP6, 15aP); „*Kui antakse vähem õppida, siis on suurem huvi. Tavaliselt kõike ei jõua, kui on liiga palju õppida.*“ (P3, 15aT).

*Hõivatus huvitegevusega* alakategooria all tõid mitteprobleemse käitumisega õpilased välja, et õpihuvi saaks tõsta, kui oleks võimalik käia huviringis nii, et ei peaks mõtlema õppimisele („*Näiteks kui sul on trenn peale kooli, siis päev venib pikemaks. Kolmapäeviti ma jõuan alles pool 9 koju ja siis hakkab neljapäevaks õppima.*“ (MP3, 15aT)) ja probleemse

käitumisega õpilased seda, et huviringides käimine toetab nende õpihuvi („*Näiteks kui käid kuskil (huvi)ringides*“ (P3, 15aT)). Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid välja ka *kerget/lihtsam materjal tunnis*, kus ütlesid, et õpihuvi tõstaks see, kui tunnid oleks õpilasele lihtsamad: „*Kui oleks vähem õppida ja tunnid oleks lihtsamad.*“ (MP6, 15aP). Lisaks tõid mitteprobleemse käitumisega õpilased välja *vahetundides õppimise*, mis tõstab nende õpihuvi („*Vahepeal me teeme niimoodi, et teeme matemaatika koolis ära vahetundide ajal.*“ (MP3, 15aT)).

Õpilaste kaasamine. Mõlema grupi õpilaste vastustest ilmnes selle kategooria all sarnane alakategooria seoses kaasamisega. Mitteprobleemse käitumisega õpilased tõid välja *õpetajapoolse õpilaste aktiivse kaasamise õppetöösse*, mille all selgitavad, et õpihuvi saaks tõsta, kui õpilastel oleks võimalus rohkem kaasa töötada – ei peaks nii palju kirjutama ning kuulama („*Tunnis ei peaks nii palju kirjutama.*“ (MP6, 15aP); „*Kui saab ise ka teha, ainult ei kuula.*“ (MP8, 15aP)). Probleemse käitumisega õpilased lisasid juurde konkreetseid aktiivõppemeetodid ja digivahendid: „*Füüsikas näiteks võiks olla rohkem rühmatööd ja rohkem arvutamist kalkulaatoriga. /.../ Kui saaks teistega koos teha, oleks huvitavam. Osades tundides kui näiteks on vaja midagi otsida, võiks telefoni kasutada info jaoks.*“ (P4, 16aP); „*Rohkem mängulisemaks ja tunde näiteks arvutis teha.*“ (P2, 15aT).

Õpitu sisu. Selle kategooria all eristusid vastuste analüüsil kahe grupi osas erinevad alakategooriad. Mitteprobleemse käitumisega õpilaste vastustest ilmnes alakategooria *õpitu seotus eluga ja õpitu tajutud väärtus*, mille osas tõid õpilased välja, et nende õpihuvi tõstaks, kui nad saaksid aru, miks õpitu on huvitav ning miks neil seda elus vaja läheb: „*Ma arvan, et kui saaks aru, kui huvitavad need asjad on. Et nagu räägitakse neist, aga ei saa aru, miks...miks need huvitav peaks olema.*“ (MP2, 15aP); „*Mõtlesin, et milleks sul seda vaja on ja et see tuleb sulle tegelikult kasuks täielikult.*“ (MP7, 15aT). Probleemse käitumisega õpilased tõid välja *õpetajapoolse tegevuse tunni huvitavamaks muutmisel*, kus viitasid otseselt sellele, et õpetajad peaksid tunnid huvitavamaks tegema: „*Tunnid teha huvitavamaks.*“ (P2, 15aT).

Õpetaja positiivsed omadused. See kategooria eristus ainult mitteprobleemse käitumisega õpilaste grupis. Kategooria jagunes omakorda kaheks alakategooriaks: *õpetaja omadused (headus, rõõmsameelsus)* ja *head suhted õpetajaga*. *Õpetaja omaduste (headus, rõõmsameelsus)* all tõid õpilased välja, et nende õpihuvi tõstaks, kui õpetajad oleksid rõõmsamad, meeldivamad ja innustavamad: „*Õpetajad võiks natuke rõõmsamad olla ja mitte nii kurjad kogu aeg. Kui õpetaja oleks meeldivam ja innustavam, siis oleks õpihuvi ka parem.*“ (MP7, 15aT). *Head suhted õpetajaga* alakategooria all tõid õpilased välja, et nende

õpihuvi tõstaks, kui neil oleks õpetajaga paremad suhted: „*Osad õpetajad on sellised, et siis kui klassist ei saa keegi aru, siis öeldakse, et oma mure ja lähme teemaga edasi...nagu teised said aru ja peale tunde vaatame.*“ (MP1, 16aP).

Õpilasega seotud tegurid. See kategooria eristus samuti ainult mitteprobleemse käitumisega õpilaste vastuste analüüsil ning eristus kaks alakategooriat: *tõhus toimetulek koolistressiga* ning *piisav puhkus ja uni*. *Tõhus toimetulek koolistressiga* osas tõid õpilased välja nii näiteid sellest, mis nende õpihuvi ei tõsta kui ka strateegiaid toimetulekuks: „*Kui on rohkem stressi, siis on vähem huvi õppimise vastu. /.../Kodus peaks saama puhata ja koolist mõtted eemale viia, siis saaks järgmisel päeval jälle suurema huviga õppima hakata.*“ (MP4, 15aP). *Piisav puhkus ja uni* alakategooria all tõid õpilased välja, et nende õpihuvi tõstaks, kui neil oleks piisavalt võimalust kodus puhata ja magada: „*Magamisharjumusi parandades. Kui ma lähen varem magama õhtuti, siis on suurem huvi. Siis on rohkem energiat.*“ (MP5, 15aT).

## 4. Arutelu

### 4.1. Arutelu ja järeldused

Põhikoolilõpetajate madal õpihuvi on hariduses probleem, millele uurijad järjest enam tähelepanu pööravad (nt Hidi & Harackiewicz, 2000; Frenzel et al., 2010). Õpihuvi kui õpilase positiivne psühholoogiline seisund koolikeskkonnas on oluline nii tajutud õppimise kui kooliga rahulolu seisukohalt (Abrantes et al., 2007; Hidi, 2006; Lukk et al., 2016; Valk, 2018). Teaduskirjandus pakub erinevaid lahendusi ja lähtekohti õpilaste õpihuvi tekitamiseks, säilitamiseks ja tõstmiseks (nt Hidi & Renninger, 2006; Durik et al., 2015; Marsh et al., 2005).

Eelnevad uurimused on näidanud, et probleemne käitumine ja akadeemilised probleemid on tihedalt seotud (nt Sutherland et al., 2008) ning igasugune oht psüühilisele heaolule vähendab õpihuvi (Dişlen, 2013). Niisiis võib arvata, et probleemse käitumisega õpilased, kellel esineb erinevaid emotsionaal- ja käitumisprobleeme, võivad olla ka madala õpihuviga.

Käesoleva uurimuse esimeses faasis püstitati järgmine hüpotees: Probleemse käitumisega õpilaste hinnang õpihuvile on võrreldes mitteprobleemse käitumisega õpilastega madalam kõigi nädalapäevade lõikes nii hetkeõpihuvi kui õpihuvi tagasivaatavalt osas. Hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Nimelt selgus, et hetkeõpihuvi osas olid probleemse käitumisega õpilaste hinnangud oma õpihuvile võrreldes mitteprobleemse käitumisega õpilastega madalamad esmaspäeva, teisipäeva, neljapäeva ja reede osas. Ka Tsai jt (2008) leidsid erinevatel ajahetkedel õpilaste õpihuvi mõõtes, et hinnangud oma õpihuvile olid erinevatel päevadel mõõtes erinevad. Samas on oluline märkida, et emotsionaal- ja käitumisprobleemid, hüperaktiivsus ja eakaaslastega seotud probleemid, mis on probleemse käitumise olemus käesoleva valimi kontekstis, võivad ohustada nii tähelepanu, keskendumist kui afekti, mis on õpihuvi põhikomponendid (Ainley, 2006, 2007; Hidi, 2006). Madal õpihuvi probleemse käitumisega õpilastel võib olla seotud näiteks enesekohaste uskumuste ja oskustega nagu negatiivsem akadeemiline mina (Fryer, 2015; Marsh et al., 2005) või madal enesetõhusus (Fryer & Ainley, 2017), kuid selline õpihuvi erinevus kahe grupi vahel nädala lõikes vajab edasist uurimist.

Õpihuvi hinnanguid tagasivaatavalt uurides ilmnes, et probleemse käitumisega õpilaste õpihuvi hinnangud olid võrreldes mitteprobleemse käitumisega õpilastega madalamad esmaspäeva ja teisipäeva osas. Õpilastele on omane teatud nädala rütm, kus koolinädal vaheldub nädalavahetusega (Barber, et al., 1998), kusjuures nädalavahetus on

noorukieas eriti oodatud just sotsiaalse tähenduse tõttu (Larson & Richards, 1998). Võib spekuloida, et just nädalavahetusele järgnevatel päevadel on õpilastel raske tagasi koolirütmi naasta, mis vähendab ka õpihuvi. Samas on näiteks õppimisega seotud olemist ja õpimotivatsiooni erinevatel ajahetkedel mõõtes leitud, et need akadeemilised kriteeriumid ei ole statistiliselt oluliselt erinevad nädalate ning kuude lõikes, kuivõrd ühe päeva lõikes - niisiis tuleks edasistes uurimustes kaardistada, mis põhjustab õpihuvi madalat või kõrget hinnangut just konkreetsel mõõtmise hetkel (Martin, Papworth, Ginns, Malmberg, Collie, & Calvo, 2015).

Uurimuse teises faasis otsiti vastust uurimisküsimusele, milliseid õpihuvi mõjutavaid tegureid toovad õpilased välja kõrge ja madala õpihuvi osas tagasivaatavalt eelneva nädala jooksul. Uurimistulemusi analüüsides selgus, et õpilased nimetavad kõrge ja madala õpihuvi osas nii individuaalse kui situatsioonilise õpihuviga seotud tegureid, mis vastavad üldisele õpihuvi liigitusele (Ainley et al., 2002; Hidi, 1990; Hidi & Renninger, 2006; Renninger, 2000; Rotgans & Schmidt, 2011, 2014, 2017b). Õpilased nimetasid kerge või raske koolipäeva, koolinädala/koolipäeva lõpu/alguse, õpikoormuse, tervise, positiivse või negatiivse kooli suhtumise, õppimise juhtimise ning ajaplaneerimise ja vaba ajaga seotud faktoreid. Eelnevatest uurimustest on leitud, et situatsiooniline õpihuvi on tavaliselt individuaalse õpihuvi eelduseks (Hidi & Renninger, 2006).

Individuaalsete tegurite osas paistis nii probleemse kui mitteprobleemse käitumisega õpilaste vastustest, et tegurid kõrge ja madala õpihuvi osas on vastandlikku laadi: õpihuvi on kõrge, kui õpikoormus on optimaalsem, tuntakse end oma tervisega seoses nii vaimselt kui füüsiliselt hästi, suhtumine kooli on positiivne ning on piisavalt aega oma tegevuste planeerimiseks ja valikute tegemiseks ning õpihuvi on madal, kui õpikoormus on üleliia suur, tuntakse vajakajäämisi seoses oma tervisega, suhtumine kooli on negatiivne ning tekivad raskused oma aja planeerimisel. Need tulemused on üldiselt kooskõlas teoreetiliste lähtekohtadega, milles rõhutatakse üldist psühholoogilist heaolu õpihuvi kontekstis (Hidi, 2006; Renninger & Hidi, 2011). Madal huvi võib olla põhjustatud nii akadeemilisest igavusest kui madalast psüühilisest heaolust (Daschmann et al., 2014; Dişlen, 2013; Tanaka & Murayama, 2014).

Individuaalsetest faktoritest seoses kõrge õpihuviga tõid mitteprobleemsed õpilased välja eelkõige õpikoormuse kontrolltöödega seoses ning probleemsed õpilased tähtsustasid enam tervislikku eluviisi puhul väsimuse puudumist, kusjuures mõlema grupi puhul oli oluline õpihuvi mõjutaja kohustus õppida, kuid mitteprobleemsed õpilased tähtsustasid samal ajal ka kohustuse puudumist õppimisel. Erinevates uurimustes on leitud, et suur õpikoormus

ning väsimus võivad õpihuvi pärssivalt mõjuda (Aasvee et al., 2016; Arro et al., 2015; Lumiste, 2011).

Madalat õpihuvi mõjutavad tegurid probleemsete õpilaste arvates seostusid välise sunniga ja negatiivse hoiakuga nii õppimise, kooli kui õpetaja suhtes, kusjuures mitteprobleemselt käituvate õpilaste individuaalset laadi õpihuvi mõjutavad tegurid olid seotud füüsilise tervise probleemide ning negatiivse meeleoluga. Tulemused on üldiselt kooskõlas uurimistulemustega, mis näitavad, et õpilaste õpihuvi mõjutavad positiivselt valikuvõimalus oma tegevuste osas ja positiivne mina-kontseptsioon ning õpihuvi mõjutab negatiivselt suur õpikoormus koduste tööde ja kontrolltööde osas, väsimus ja uneprobleemid, negatiivne meeleolu ja negatiivsed hoiakud (Arro et al., 2015; Barber et al., 1998; Flowerday & Schraw, 2013; Fryer, 2015; Larson & Richards, 1998; Lumiste, 2011; Marsh et al., 2005). Fryer (2015) leidis ka, et õpihuvi on kõrgem just neil õpilastel, kellele võimaldati sisemiste eesmärkide seadmist ning keda väliselt õppe-eesmärkide seadmisega vähem survestati, mis viitab välise sunni negatiivsele mõjule õpihuvi suhtes. Õpihuvi seisukohalt on oluline, et õpilane üldiselt tunneks ennast koolis hästi, õppimine oleks talle jõukohane ning toetataks õpilase autonoomia arengut (Dişlen, 2013; Tsai et al., 2008).

Situatsioonilise õpihuvi osas tõid mõlemasse gruppi kuuluvad õpilased välja kerge või raske koolipäeva, koolipäeva või -nädala alguse ja lõpu ning vaba ajaga seotud tegurid. Õppekorralduse ja koolinädala koormuse ühtlasema jaotamise temaatikat on Eestis tõstatanud mitmed asutused ning õppekorralduse optimeerimine võib õpihuvi positiivselt mõjutada (Terviseamet, 2013; Tervisekaitsenõudes..., 2018). Probleemse käitumisega õpilased nimetasid situatsioonilise huvi mõjutajatena eelkõige eakaaslaste mõju, aga ka oma vaba aja sisustamist õppimisega. Eakaaslaste positiivset mõju õpihuvi suhtes kinnitavad ka teised uurimused (Carr & Watson, 2014; Thoman et al., 2012). Mitteprobleemse käitumisega õpilased nimetasid huvitegevust kõrget õpihuvi mõjutava tegurina. Huvitegevuse osas on leitud, et see mõjub koolis toimetulekule üldiselt positiivselt, seal hulgas ka õpihuvi suhtes (Gilman, Meyers, & Perez, 2004).

Lisaks leiti õpihuvi tõstmise võimaluste osas, et õpilased kirjeldasid õppetöö organiseerimise, õpetaja, hindamise, õpikoormuse, õppiija kaasamise, õpitu sisu ning õpilase endaga seotud tegureid. See on kooskõlas eelnevate uurimustega, kus pööratakse tähelepanu õpetaja rollile õpihuvi tekitamisel, toetamisel ja tõstmisel (Abrantes, et al., 2007; Lee et al., 2014; Lin & Huang, 2016; Mikk et al., 2012; Säälik et al., 2013). Käesoleva uurimuse tulemuste osas võib öelda, et õpetajapoolsed tegevused õpihuvi tõstmisel on olulised just probleemsete õpilaste arvates – probleemse käitumisega õpilaste arvamusel on õpetajal



keskne roll õpihuvi tõstmisel nii õppetunni kui õppesisuga seonduvalt. Mitteprobleemse käitumisega õpilased peavad samuti õpetaja tegevust õpihuvi tõstmisel oluliseks, ent toovad lisaks välja ka õpitu sisu, tajutud väärtuse ning endaga seotud tegurid (näiteks stressi ja väsimusega toimetulek), samuti toovad välja hea õpetaja-õpilane suhte. Tajutud väärtuse osas on leitud, et see stimuleerib õpihuvi just kõrge eduootusega õpilastel võrreldes madala eduootusega õpilastega (Durik et al., 2015) ning võib spekuloida, et probleemsed õpilased ei too seda aspekti välja just madala eduootuse tõttu. Samuti on probleemse käitumisega õpilastel negatiivsem akadeemiline mina (Fryer, 2015; Marsh et al., 2005) ning seetõttu ei pruugi nad õpihuvi tõstmise osas nimetada enesega seotud tegureid. Õpihuvi tõstmisel õpetaja rolli tähtsustamine on samas ka mõisteta, sest nagu ka eelnevates uurimustes on välja toodud, on õpetajal kõige suuremad võimalused õppetöö organiseerimise mõjutamiseks nii, et õpilastel oleks huvitav (Flowerday & Shell, 2005). Õpilase õpihuvi tuleb toetada mitmekülgsest ning koos teiste akadeemiliste aspektidega nagu akadeemiline mina ning õpitulemuste saavutamine (Marsh et al., 2005).

Õpihuvi uurimine ja selle igapäevane mõtestamine koolikontekstis on oluline, sest huvitatud õpilane on erk ja keskendunud (Ainley, 2007) ning õpihuvi ei ole stabiilne näitaja, vaid on arendatav (Renninger, 2009). Õpihuvi saab mõjutada õppeprotsessi igapäevane läbiviija – õpetaja (Flowerday & Shell, 2005) ning huvitatud õpilane tajub õpitu väärtust ka oma igapäevaelu kontekstis (Durik et al., 2015; Hulleman et al., 2010).

#### **4.2. Töö väärtus ja piirangud**

Töö praktiline väärtus seisneb eelkõige uudses lähenemises õpihuvi uurimisele – nädalapäevade lõikes – ning probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste võrdlemises. Uurimus annab ideid edaspidiseks, kuidas õpihuvi uurimist planeerida ning millele tähelepanu pöörata: näiteks erinevatel päevadel õpihuvi mõõtes võivad tulemused olla erinevad. Üks töö olulisemaid panuseid on õpihuvi uurimisel probleemse ja mitteprobleemse käitumisega õpilaste eristamine. See lähenemine annab aimu, et õpihuvi on madal just neil õpilastel, kellel on ka muudes valdkondades kalduvus probleemidele ning just need õpilased vajavad erilist tähelepanu ka õpihuvi toetamisel ning nagu selgus ka teaduskirjandusest (nt Marsh et al., 2005), peab just madala õpihuviga õpilaste puhul tähelepanu pöörama terviklikule õpilase toetamisele. Töö kvalitatiivne osa kirjeldab, mida õpilased ise kõrge ja madala õpihuvi mõjutavate teguritena näevad ning kuidas mõtestavad õpihuvi tõstmise võimalusi. Õpilaste arvamusele toetudes saab välja arendada sobivaid mõõtevahendeid

õpihuvi mõõtmiseks. Käesolev töö võib olla heaks teejuhiks ka praktikutele, et saada ideid õppetöö korraldamiseks ning õpihuvi kui ühe olulise akadeemilise konstrukti mõtestamiseks.

Töö piirangutena võib välja tuua mitteammendava valimi kvalitatiivse uurimuse faasi osas, mistõttu võiks edasistes uurimustes olla suurem valim. Lisaks on puuduseks väike vastajate arv just nädalavahetusel hetkeõpihuvi mõõtes. Edaspidi peaks kaaluma, kas õpihuvi oleks optimaalne mõõta üksnes koolinädala lõikes. Samuti oli keeruline intervjueeritavate leidmine, mistõttu ei ole intervjueeritavate valik kõige optimaalsem võimalikust: intervjueeritavate valikul võiks arvestada soolist tasakaalu ning panna paika täpsemad valimi kriteeriumid. Edaspidistes uurimustes võiks vaatluse alla võtta ka laiema vanuserühma (näiteks põhikooli viimane aste) või mõõta õpihuvi erinevates kooliastmetes. Piiranguna võib veel välja tuua, et ei ole selge, mida õpilased õpihuvi all täpselt mõistavad ning kuivõrd laieneb õpihuvi mõiste nende jaoks üldisele heaolule koolis.

### Tänu sõnad

Täna osalenud koole sooja vastuvõtu eest ning kõiki uuritavaid avameelsete vastuste eest.

Magistriõpingute rahalise toetamise eest täna Tartu Ülikooli Sihtasutust ja Viljandi linna.

Täna südamest oma juhendajat, Kristi Kõivu ettenägelikkuse, kannatlikkuse, jäägitu toetuse ja edasiviiva innustamise eest.

### Autorluse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri.....

Kuupäev.....

## Kasutatud kirjandus

- Aasvee, K., Liiv, K., Eha, M., Oja, L., Härm, T., & Streimann, K. (2016). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine*. 2013/2014. õppeaasta uuringu raport. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Abrantes, J., Seabra, C., & Lages, L. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60, 960-964.
- Ainley, M. (2017). Interest: knowns, unknowns, and basic processes. *The Science of Interest*, 3-24. Springer, Cham.
- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 391-405.
- Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: transient state, mood, and disposition. P. Schutz, P. & Pekrun, R. (Eds.) *Emotions and Education*, 147-163. Burlington, MA: Academic Press.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545.
- Arro, G., Aus, K., Timoštšuk, I., Poom-Valickis, K., & Kukk, A. (2015). *Eesti põhikooliõpilaste koduse õpikoormuse uuring 2013–2015*. Kättesaadav: <http://oppekava.innove.ee/eesti-pohikooliopilaste-koduse-opikoormuse-uuring-2013-2015/>
- Barber, B. L., Jacobson, K. C., Miller, K. E., & Petersen, A. C. (1998). Ups and downs: Daily cycles of adolescent moods. Crouter, A. and Larson, R. (Eds.) *Temporal rhythms in adolescence: Clocks, calendars and the coordination of daily life*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 82. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carr, P. B., & Walton, G. M. (2014). Cues of working together fuel intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 53, 169-184.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at schools: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421-440.
- Denissen, J. J., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430-447.

- Dişlen, G. (2013). The reasons of lack of motivation from the students' and teachers' voices. *The Journal of Academic Social Science*, 1(1), 35-45.
- Durik, A. M., Shechter, O. G., Noh, M., Rozek, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2015). What if I can't? Success expectancies moderate the effects of utility value information on situational interest and performance. *Motivation and Emotion*, 39(1), 104-118.
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15(5), 415-431.
- Elmes, D. G., Kantowitz, B. H. & Roediger, H. L. (2013). *Psühholoogia uurimismeetodid*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014). Kättesaadav: <http://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Evert, G. (2015). *Õpilaste hinnangud õpihuvile nädalapäevade lõikes Viljandi põhikoolilõpetajate näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Kättesaadav: [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48099/grete\\_evert.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48099/grete_evert.pdf)
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 207–215.
- Flowerday, T., & Shell, D. F. (2015). Disentangling the effects of interest and choice on learning, engagement, and attitude. *Learning and Individual Differences*, 40, 134-140.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Watt, H. M. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507-537.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Dicke, A. L., & Goetz, T. (2012). Beyond quantitative decline: Conceptual shifts in adolescents' development of interest in mathematics. *Developmental Psychology*, 48(4), 1069.
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122.
- Fryer, L. K. (2015). Predicting self-concept, interest and achievement for first-year students: The seeds of lifelong learning. *Learning and Individual Differences*, 38, 107-114.
- Fryer, L. K., & Ainley, M. (2017). Supporting interest in a study domain: A longitudinal test of the interplay between interest, utility-value, and competence beliefs. *Learning and Instruction*

- Fryer, L. K., Ainley, M., & Thompson, A. (2016). Modeling the links between students' interest in a domain, the tasks they experience and their interest in a course: Isn't interest what university is all about? *Learning and Individual Differences*, 50, 57–165.
- Gilman, R., Meyers, J., & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 31-41.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Harackiewicz, J.M., & Knogler, M. (2017). Interest: Theory and Application. Dweck, C. S., & Elliot, A. J. (Eds.). (2017). *Handbook of competence and motivation*, 334-352. New York, NY: Guilford Press.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2017). Huvitav Kool. Kättesaadav: <https://www.hm.ee/et/huvitav-kool>
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Høgheim, S., & Reber, R. (2015). Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 17-25.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880.
- Huvitav Kool (2018). *Algatuse tutvustus*. Kättesaadav: <https://www.huvitavkool.ee/p/mis-on-huvitav-kool.html>

- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (Toim.). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kättesaadav: <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kastepõld-Tõrs, K., Aus, K., Männamaa, M., Kolsar, A., Laanes, E., & Montonen, R. (2006). *SDQ Translation into Estonian (UK)*. Kättesaadav: <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Estonian>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Larson, R., & Richards, M. (1998). Waiting for the weekend: Friday and Saturday night as the emotional climax of the week. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 82, 37-52
- Lee D.C., Lu J.J., Mao K.M., et al. (2014) Does teachers charisma can really induce students learning interest? *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 116: 1143–8.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. Rootalu, K., Kalmus, V., Masso, A., & Vihalemm, T. (Toim.). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kättesaadav: <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lin, S., & Huang, Y. (2016). Examining charisma in relation to students' interest in learning. *Active Learning in Higher Education*, 17(2), 139-151.
- Lukk, M., Sammul, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Adov, L., Aksen, M., & Thomas, A. (2016). *Kontseptsioon ja mõõtevahendid hindamaks rahulolu üld-, kutse- ja kõrgharidusega ning täiendusõppe võimalustega*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Lumiste, K. (2011). *SEYLE õpilaste ja õpetajate baasuuringu tulemused: vaimne tervis ja riskikäitumine*. Värnik A, Sisask M, Värnik, P. (Toim.). Tallinn: ERSI. Kättesaadav: [http://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid\\_ja\\_tegevused/Tervis/Muud\\_infot/seyle\\_broz\\_final.pdf](http://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid_ja_tegevused/Tervis/Muud_infot/seyle_broz_final.pdf)
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L. E., Collie, R. J., & Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, 38, 26-35.
- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälk, Ü., & Täht, K. (2012). *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid*. Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

- Mikk, J., & Kukemelk, H. (2010). The relationship of text features to the level of interest in science texts. *Trames: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 14(1).
- Park, B., Flowerday, T., & Brünken, R. (2015). Cognitive and affective effects of seductive details in multimedia learning. *Computers in Human Behavior*, 44, 267-278.
- Plass, J. L., O'keefe, P. A., Homer, B. D., Case, J., Hayward, E. O., Stein, M., & Perlin, K. (2013). The impact of individual, competitive, and collaborative mathematics game play on learning, performance, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1050.
- Renninger, K. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimum motivation and performance*, 373–404. New York: Academic Press.
- Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: an inductive model. *Educational Psychologist*, 44(2), 105-118.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21(1), 58-67.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2014). Situational interest and learning: thirst for knowledge. *Learning and Instruction*, 32, 37-50.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017a). Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 175-184.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017b). How individual interest influences situational interest and how both are related to knowledge acquisition: A microanalytical investigation. *The Journal of Educational Research*, 1-11.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017c). The role of interest in learning: knowledge acquisition at the intersection of situational and individual interest. O'Keefe, P.A., Harackiewicz, J.M. (Eds). *The Science of Interest*, 69-93. Springer, Cham.
- SDQ Scoring (2016). *Scoring the SDQ*. Kättesaadav: <http://sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py>
- SDQ (2012). *What is the SDQ?* Strengths and Difficulties Questionnaire. Kättesaadav: <http://www.sdqinfo.com/a0.html>



- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.
- Säälük, Ü., Mikk, J., Krips, H., & Kalk, K. (2013). *Õpilaste poolt õpetaja käitumisviisidele antavate hinnangute seostest õpilaste õpihuvi ning õpieduga*. Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L., & Õun, T. (Toim.). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*. Projekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine“ tulemused õpetajakoolituse teenistuses“, lk 83-102. Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Tallinna Tehnikaülikool (2018). *Veebipõhine kõnetuvastus*. Kättesaadav: <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- Tanaka, A. and Murayama, K. (2014). Within-person analyses of situational interest and boredom: Interactions between task-specific perceptions and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1122-1134.
- Terviseamet (2013). *2013. a sihtuuringu „Kooli päevakava ja õppekorraldus.Ranitsa (koolikoti) raskus“ kokkuvõte*. Kättesaadav: [http://www.terviseamet.ee/fileadmin/dok/Keskkonnatervis/haridus\\_ja\\_sotsiaal/2013\\_sihtuuringu\\_ranits\\_kokkuvote.pdf](http://www.terviseamet.ee/fileadmin/dok/Keskkonnatervis/haridus_ja_sotsiaal/2013_sihtuuringu_ranits_kokkuvote.pdf)
- Tervisekaitsenõuded kooli päevakavale ja õppekorraldusele (2018). Riigi Teataja I 2015, 8. Kättesaadav: <https://www.riigiteataja.ee/akt/117072015008>
- Teppo, M., Semilarski, H., Soobard, R., & Rannikmäe, M. (2017). 9. klassi õpilaste huvi eri kontekstis esitatud loodusteaduslike teemade õppimise vastu ja motivatsioon õppida loodusteadusi. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(1), 130.
- Thoman, D. B., Sansone, C., Fraughton, T., & Pasupathi, M. (2012). How students socially evaluate interest: Peer responsiveness influences evaluation and maintenance of interest. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 254-265.
- Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460.
- Valk, A. (2018). *Õpilaste ja õpetajate heaolu üle-Eestilises rahuloluküsitluses. Lühikäitluse 2017.a tulemustest*. Kättesaadav: [https://www.hm.ee/sites/default/files/rahulolu\\_2017.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/rahulolu_2017.pdf)

## Lisad

### Lisa 1. Näide mitteprobleemse käitumisega õpilaste vastuste kodeerimisest ja kategoriseerimisest.

**Tabel 3.** Mitteprobleemse käitumisega õpilaste madalat õpihuvi mõjutavad faktorid

<i>Üldkategooria</i>	<i>Kategooria</i>	<i>Alakategooria</i>	<i>Kood</i>	<i>Tsitaat</i>
<b>Raske koolipäev</b>	Palju tunde Rasked tunnid/päev	Palju tunde Rasked tunnid/päev	Palju tunde	„Siis on kõige rohkem tunde.“
			Pikk koolipäev	„Siis on pikad (kooli)päevad olnud.“
			Rasked tunnid	„Esmaspäeval raskemad tunnid ka.“
			Raske päev	„Siis oli ikka suht väga raske päev.“
			Rasked ained	„Kui õppeaine on raske, siis on huvi väiksem.“
<b>Koolinädala/kooli päeva algus/lõpp</b>	Koolinädala algus Koolinädala lõpp Koolipäeva lõpp	Koolinädala algus	Koolinädala algus	„Hommikul ärkad üles ja mõtled, et kogu nädal on veel ees.“
		Koolinädala lõpp	Nädal veel ees	„Terve nädal ootab ees õppimist.“
		Vaba päev	Koolinädal läbi saanud	„Siis on pikk nädal veel ees, mõtled selle peale.“
		Nädalavahetuse ootus	Vaba päev	„Siis on just koolinädal läbi saanud. Viis päeva õppinud.“
		Koolipäeva lõpp	Nädalavahetus	„Siis on olnud koolinädal...nagu läbi saanud siis ja ei mõtlegi nagu õppimise peale eriti.“
			Päeva lõpp	„Siis tahaks ruttu koolist ära ja nädalavahetusele.“
			Koju saamine	„Tavaliselt on nii palju õppida esmaspäevaks.“
<b>Õpikoormus</b>	Kodutööd Kontrolltööd	Palju õppida	Palju õppida	„Kui on liiga palju /.../ ülesandeid.“
		Rasked kodutööd	Palju ülesandeid	„Esmaspäeva hommikul ka veel õpid asju, mida sa ei ole veel kindel, et oskad või et selge on kõik.“
		Palju kontrolltöid	Rasked ülesanded	„Oleneb mis õppida antakse. Kui on midagi väga rasket, siis huvi pole.“
			Liiga rasked ülesanded	„Järgmisel päeval oli kaks kontrolltööd, saksa keeles sõnade töö.“
			Ei taha kodus õppida	
		Kontrolltööd	Kontrolltööd	
			järgmisel päeval	

<b>Tervis</b>	Väsimus Uni Negatiivne meeleolu Probleemid seoses õppimisega	Vaimne ja füüsiline väsimus Une puudus Negatiivne meeleolu Keskendumisprobleemid seoses õppimisega Kahtlemine oma võimetes	Vaimne väsimus Füüsiline väsimus Ülestõusmine raske Magamisharjumused Tuju puudumine Rõõmu puudumine Mõtted mujal Ei ole aines hea Ei oska ainet	„Väsid ära päeva lõpuks.“ „Sest nädala lõpus ei jaksa enam.“ „Oled (hommikul) vähema maganud.“ „Ma olen nii väsinud, et ma lähen koju magama...“ „On raskem ülestõusmisega.“ „Meeleolu ei ole väga hea.“ „Siis ei tulnud tuju pärast õppida.“ „Ärkan lõunast...Rohkem midagi ei olegi...Siis nagu...lähed teed süüa endale, sööd...ei mõtle üldse nagu kooli peale.“ „Mõttled, et kas sa jaksad ja suudad kõike“ „Ma pole nendes ainetes kõige parem.“
<b>Negatiivne suhtumine kooli</b>	Negatiivne hoiak Ainetunnid ei meeldi	Uus koolinädal Tunnid ei meeldi	Esmaspäev ei meeldi Tunnid ei meeldi	„Ja kellele ikka esmaspäevad meeldivad.“ „Tunnid, mis mulle ei meeldi.“ „Mitte kõige lemmikumad (tunnid).“
<b>Õppimise juhtimine</b>	Välised tegurid Sisemised tegurid	Sunni puudumine Viitsimine/sisemise motivatsiooni puudumine	Ei pea õppima Ei viitsi Ei õpi	„Ei pea õppima... Kui sa ei taha.“ „Ja siis ma mõtlen, et siis ei huvita üldse, et pühapäeval alles (õpin).“ „Kui oled väsinud, siis ei viitsi ja ei huvita.“ „Vahest ma väga ei õpigi.“
<b>Ajaplaneerimine ja vaba aeg</b>	Hõivatus teiste tegevustega Õppimise planeerimine	Vaba aeg Huvitegevus Nädalavahetusel õppimine	Muud tegevused Vaba aja veetmine Rohkem teisi tegevusi Trenn Õpid vabal päeval kõik ära	„Teed midagi muud näiteks mängid arvutis, käid võistlustel...õues.“ „Koolivälised tegevused.“ „Rohkem on muid asju, mida teha.“ „Siis mul on juba omad toimetamised sellel ajal.“ „Saab teha huvitavaid asju...Näiteks sõpradega koos olla, arvutis mängida, niisama aega veeta.“ „Siis on mul õhtul trenn.“ „Pühapäeval õpid kõik ära.“

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

**Mina Grete Evert**

(sünnikuupäev: **11.02.1993**)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „**Probleemsete ja mitteprobleemsete õpilaste õpihuvi nädala lõikes**“, mille juhendaja on **Kristi Kõiv**.

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 30.05.2018